

М. М. Рубинштейн.

Профессор Иркутского Государственного Университета.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ЕЕ ОСНОВНЫХ ЧЕРТАХ.

ВТОРОЕ ИЗДАНИЕ.

ИРКУТСК, 1922.

Типография Дома Трудящихся. Харбин, 1-я Линия, с. дом.

ПРЕДИСЛОВИЕ К 1-му ИЗДАНИЮ.

Моя книга предназначена служить пособием к курсу истории педагогических идей. Этим объясняется то, что я избегал ссылок и примечаний, не страшась повторений, и считал излишним загромождать изложение деталями, именами и хронологическими данными. Книга эта должна быть только введением к собственному чтению классиков педагогики и к изучению систематической педагогики. Приложенные в конце книги указатели должны облегчить пользование ею. В первоначальный план моей работы входил очерк истории педагогических идей в России, но мне пришлось эту мысль отложить на некоторое время, так как необходимые для этого подготовительные работы оказались сложнее, чем я предполагал. Цена на книгу объясняется созданными войной совершенно исключительными условиями книгоиздательства.

Август 1916 г.

Проф. М. М. Рубинштейн.

ПРЕДИСЛОВИЕ КО 2-му ИЗДАНИЮ.

По условиям моей научной работы—я занят окончанием нового большого труда по философии—и по условиям времени, я лишен был возможности пополнить мою «Историю педагогических идей», как мне хотелось бы, рядом глав. Нужда в книге, как пособии, заставляет меня выпустить 2-ое издание, ограничившись мелкими исправлениями, т.-е. почти без изменения.

Июль 1922 г.

Проф. М. М. Рубинштейн.

В В Е Д Е Н И Е.

Обращение к истории педагогических идей диктуется всякому, кто интересуется современным положением вопросов воспитания и обучения, не только необходимостью знать то, что было раньше,—необходимостью исследовать тот фундамент, на котором мы строим дальше. Нам жизненно необходимо освободиться от предрассудка, что позади нас в прошлом только отжившее, умершее, то, что было и исчезло бесследно. Многие подходят к истории с мыслью, что там они встретят только описание событий, покрывшихся толстым слоем исторической пыли, похоронившей когда-то кипевшую жизнь, что на них повеет из прошлого атмосферой могильного склепа. На самом же деле история, верно понятая, это не могила; она занимается не похоронами, а ее главная задача говорить о жизни и живом. **История учит**—вот та основная мысль, с которой следует подходить к ней и которую мы стремимся провести в нашем изложении. Из нее мы узнаем не только то, что было, но также получаем некоторое представление и поучение о том, чего требует от нас жизнь в настоящем и что нужно для будущего. То, что мы называем прошлым, настоящим и будущим, это все крайне условные подразделения. В действительном потоке исторической жизни нет, в сущности, нигде резкой общей грани, где можно было бы сказать: вот здесь умерло старое; здесь народилось новое время и отсюда начинается новая жизнь. На самом деле зародыши нового появляются часто тогда, когда старое еще находится в полном расцвете, на вершине своей исторической мощи; еле заметная искра нового, питаемая своей жизнеспособностью и окружающими старыми условиями, понемногу разгорается все больше, часто на протяжении многих веков. Когда на поле жизни окончательно настигает перевес по-

вое, старое далеко еще не умерло и не устранилось от влияния, и часто очень значительного—на текущую жизнь. Отголоски его еще долгие годы слышатся в настоящем и даже доносятся до более или менее отдаленного будущего. Вместе с тем легко понять, что то, что мы называем настоящим, также слетается из того, что было, и того, что будет, чего мы ждем,—это слиток из прошлого и будущего: стоит нам остаться в прошлом без наследства, которое мы могли бы ценить, и в особенности стоит нам утратить будущее, утратить то, на что можно надеяться, чего желать и к чему стремиться, как настоящее обращается в мертвую точку, лишенную всякого содержания и смысла.

Таким образом, то, что было, и то, что будет, неразрывно связаны с тем, что есть, и, вглядываясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны отдать себе ясный отчет, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, они выношены и мотивированы далеким, часто очень далеким прошлым, и тот, кто ищет их жизненного правдивого решения, должен попытаться заглянуть в прошлое, стремясь отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы и т. д. Иначе он неминуемо впадет в ложь неисторичности; он будет решать вопрос с ложною мыслью, что его рассудочные выкладки одни ложатся на чаши весов, а затем в действительности обнаружится, что на сцену немедленно выступают неучтенные им исторические силы и направят ход событий по совсем иной колее, чем он предполагал. Как часто мы разумом приходим к известным выводам, но итог наших действий далеко не совпадает с ними. Невольно вспоминаются слова Г. Лебона из его «Психологии народов»*): «Судьбой народа в гораздо большей степени руководят умершие поколения, чем живущие... Столетия за столетиями они творили идеи и чувства и, следовательно, все побудительные причины нашего поведения. Умершие поколения передают нам не только физическую организацию, они внушают нам также свои мысли... Мы несем тяжесть их ошибок, мы получаем награду за их добродетели». Это преувеличение, но в нем кроется глубокая правда. За нами тянется большой исторический хвост традиций и фактов, как огромная

*) Психология народов изд. Павленкова, П., 1896, стр. 10 и сл.

реальная сила, принимающая самое непосредственное участие в решении вопросов современности. Это решение в действительности дается не только нашим сознательным усилием, но в еще большей степени на чашки весов ложится огромный удельный вес того, что создано исторически. **Прошлое** вне всякого сомнения **обязывает** и его игнорировать нельзя.

Такое положение истории приводит нас к выводу, что за нею должна быть последовательно признана огромная роль большого оздоравливающего фактора: она является хорошим противоядием против немотивированного легкомысленного новаторства и, с другой стороны, против нежизненного консерватизма. Эта оздоравливающая роль истории должна быть особенно ценна в наше переходное время, когда новое и старое ведут в педагогике горячую борьбу друг с другом. В этой атмосфере старое усиленно использует свое положение, освященное традициями, и будет всячески задерживать живые педагогические стремления идти вровень с продвигающейся вперед жизнью. Утрата соприкосновения с живой действительностью опасна везде, она особенно опасна в области педагогики, этой истинной служанки жизни. Но соприкосновение с жизнью может быть утрачено и на почве новаторства, когда последнее исходит из оторванной от жизни, абсолютно отвлеченно построенной цели; над всем становится губительный наивный принцип, что все новое хорошо, все старое тем самым осуждено на изгнание, и в результате получают безнадежные попытки направить русло жизни в свою сторону, в результате — крах и разочарование многих и многих педагогических чаяний и тяжелая оплата их массой неприспособленных человеческих жизней.

История учит. Но нам скажут: ведь, она не повторяется; что было, то уже не вернется, и старые решения утрачивают всякую силу в новых условиях. История не повторяется, но помимо того, на что мы указали раньше и что уже одно оправдывает интерес к истории и рисует нам ее с глубоко поучительной стороны, мы должны вспомнить, что неповторяемость событий несколько не уничтожает их поучительности; пережив и осмыслив их, учтя исторические ошибки, как и спасительные правильные шаги, мы делаем отсюда свои выводы, свободные от данного момента и событий, приложимые к другим эпохам и условиям; мы, как и везде, получаем возможность

умозаключать по аналогии. Человек отличается от животного именно тем, что он не дрессируется, как животное, которое научается разбираться с данными конкретными условиями и совершенно теряется при малейшем их видоизменении, но он учится и научается в более широком смысле слова: он на изучении данных условий приобретает умение приравливать к иным условиям, хоть сколько-нибудь аналогичным данным. Так нас учит и история, если мы умеем вдумчиво прислушаться к ее голосу и к ее выводам.

Обращаясь к истории педагогических идей с такими ожиданиями, мы этим самым намечаем границы той сферы, которая должна быть рассмотрена нами. Эти границы намечаются, кроме того, понятием педагогики. Под педагогикой мы понимаем учение о целях и средствах воспитания и обучения человека. Это определение требует от нас, чтобы мы сознали широкую связь задач педагогики с задачами жизни, с широкими общественными и духовными течениями. Эта связь должна особенно рельефно выделиться в истории педагогики; она должна показать нам, что смена определенных педагогических взглядов и роста известных идей совершается не только по воле сменяющихся отдельных творческих личностей, но что огромную роль в этих сменах играют сложные общественные, политические и экономические условия. Как история вообще, так и история педагогических идей, в частности должны рассматриваться, как своего рода подведение итогов того, что получено в наследство от прошлого,—итогов, созданных равнодействующей из действия внешних условий, объективных факторов и свободной человеческой воли, стремлений и замыслов. Вот почему историю педагогики необходимо освещать, где возможно, наряду с изложением теорий, созданных отдельными личностями, указаниями и на соответствующие сложные объективные условия. Только приняв во внимание не только творческую силу авторов отдельных педагогических течений, но и широкие общественно-социальные условия, мы можем понять, как возникла современная педагогика, чем и как обоснованы ее задачи и в каком направлении мы должны искать их решения.

Таким образом, мы в истории возьмем прямое направление на современность, на ее живые интересы. От угрожающей нам в этом случае некоторой односторонности нас должна оградить сама история. Наша история педа-

гогических идей не совпадает с историей педагогики. Мы не только не будем стремиться к тому, чтобы охватить все наше педагогическое прошлое, — это и вообще совершенно невыполнимая задача, — но мы сознательно ограничим свою задачу обзором тех идейных итогов, которые лежат в основном русле развития педагогики. Только при установлении направления на современность, только в отношении настоящего времени есть прошлое. Безотносительно нельзя говорить о том, что **было**: вопрос о том, что было, навевается тем, что есть. Если мы откажемся от этой мысли, то мы безнадежно потеряемся в безбрежном океане всяких событий, оставшихся позади человечества. Среди них найдется бесконечное множество фактов, ничтожных, обыденных, безразличных для истории данного вопроса. Единственная возможность отыскать исторически значительные элементы повелительно диктует взяться за отбор фактов и идей в этом прошлом на основе определенного основного критерия. Вот таким критерием отбора для нас и должна служить связь с жизнью и широкими общественно-социальными условиями и направление на современность, на которые мы указали раньше. Наше право на это и даже обязанность идти этим путем обосновывается тем, что как воспитание, так и обучение мыслимы только на почве общества. Даже при индивидуальном воспитании должно существовать по меньшей мере сообщество учителя и ученика. Многое и многое в нашем прошлом принадлежало своей эпохе и ушло со сцены вместе со своим временем и его преходящими условиями. Но когда отпало временное, преходящее, тогда обнаруживаются настоящие исторические элементы, способные войти в непреходящий инвентарь истории и оказавшие определенное влияние на рост педагогических идей и теорий. Их-то, главным образом, и должна выявить в кратких общих чертах наша история педагогических идей.

Таковыми элементами большею частью оказываются общие педагогические идеи, так как отдельные средства и меры, к которым прибегала данная эпоха в воспитании и обучении, в большинстве случаев оказываются настолько тесно сросшимися со своим временем, что они исчезают вместе с ним. Во всяком случае широкий обзор их — дело истории педагогики; в истории же педагогических идей мы этого вопроса будем касаться только постольку,

поскольку это необходимо для выявления общего идейного содержания истории воспитания и обучения.

В истории утвердилось подразделение ее на древний период, средние века и новое время, при чем границы между ними намечаются условными событиями: падение Западно-Римской империи (476 г.) обозначает конец древнего времени и начало средних веков, открытие Америки (1492 г.) принято считать за начало нового времени. Мы уже раньше указали, как условно надо понимать все такие подразделения, как две идущие друг за другом эпохи переплетаются друг с другом, и в новом времени еще долгое время живут отголоски старого. Переход от одной эпохи к другой совершается на протяжении иногда целых веков. Так было с древним временем, для которого год падения Западно-Римской империи был скорее только внешней условной границей. Наиболее же крупным фактом,—хотя и не исключительным, не единственным,—было появление и распространение христианства. Такой же переходный период лежит между средними веками и новым временем: это, так называемая, эпоха Возрождения. Истоков этой эпохи надо искать также в глубине средних веков; она близка не только новому времени, но в ранний свой период во многом и многим дышит средневековьем. Открытие Америки внешне дополнило то, что задолго совершалось и подготавливалось в умах и сердцах людей во вторую половину средних веков и в различных условиях их жизни. С педагогической точки зрения было бы целесообразно отметить период Руссо и Песталоцци, совпавший с эпохой французской революции (конец 18-го, начало 19-го века), как своего рода рубеж между новой и новейшей педагогикой. Но и здесь было бы ошибкой резко отделять их друг от друга. Как Руссо, так и Песталоцци оба лежат на непрерывном течении основного русла развития истории педагогических идей. Все эти подразделения с их условным характером должны яснее обрисоваться в самом изложении нашей темы.

Где начинается история педагогических идей? В общей истории педагогики постоянно делаются попытки видеть начало ее в мире животных. С такого обзора начинается своя книга, например, Ш. Летурно *), часто дающий,

*) „Эволюция воспитания“, изд. газеты „Школа и Жизнь“.

истати сказать, мало вероятные сообщения из жизни животных. Нет сомнений, что у целого ряда представителей животного царства мы встречаем часто не только заботливую охрану своих детенышей, но родители—большую частью самка—стремятся привить им некоторые необходимые для данных животных приемы борьбы за существование,—прежде всего, конечно, приемы самозащиты и добывания пищи. Эти факты знакомы нам отчасти уже из жизни наших домашних животных: так, кошка учит котят ловить мышей, ласточки понуждают своих подросших птенчиков решиться самостоятельно попробовать силу своих крылышек и т. д. Но эти ссылки, как они ни интересны сами по себе, с исторической точки зрения не оправдываются в области истории педагогики. В наше время, правда, нельзя уже отрицать того, что и у животных есть своя элементарная психическая жизнь, но там нет элемента самосознания, вся жизнь протекает в формах, неподвижно установленных природой. В их жизни, как и в их воспитании, нет основного элемента, который давал бы право включить их жизнь и их воздействие на своих детенышей в историю: у них нет накопления и **развития** в широком смысле от поколения к поколению. Медведица, или какая-нибудь порода гаги, о которой говорит Летуново, десяток тысяч лет тому назад поступала, руководясь природным инстинктом, точно так же, как она вскармливает своих детенышей теперь и будет выращивать их десять тысяч лет спустя. Только свет человеческого духа озаряет путь его жизни настолько далеко, что он сдвигается с места и вступает на путь исторического развития. Тем менее оснований у нас включать то вскармливание, с которым мы встречаемся у животных, в историю педагогических **идей**.

Но вдумываясь глубже в смысл понятия истории и неразрывно связанного с ней понятия развития, мы должны пойти дальше. И в прошедшем, и в настоящем нам встречаются народы, которые вышли уже из периода животного состояния и прибегают к некоторым приемам воспитания своих детей, но и они остаются в стороне от истории педагогических идей, как о них не упоминает и политическая история: они живут от поколения к поколению, из века в век, повторяя путь, по которому шли их отцы и деды, не внося ничего нового в общую сокровищницу человечества, не оказывая никакого влияния на общий ход развития человечества, пока их, наконец, ка-

кая-нибудь мощная сила не вовлечет в общий водоворот истории. Только через такое соприкосновение с руслом развития, принимая воздействия и действуя с своей стороны, связывая свою судьбу с движением, народ становится историческим. Та же картина перед нами и в педагогике. Эскимосы, самоеды, папуасы и т. п. народы существуют, может быть, очень давно, но мы в праве в общем очерке истории педагогических идей пройти мимо них, потому что они применяют к своим детям не ясно осознанные меры воспитания, а отдельные отрывочные приемы, выработанные самой примитивной жизнью и освященные обычаем. Личность здесь не играет никакой роли: сама она явилась продуктом созданных обычаями средств воспитания и в неизменной форме передает их следующим поколениям.

Больше оснований уделить внимание, как первоначальному этапу, жизни тех народов Востока, судьба которых тесно связана с общим развитием человечества и на которые нам указывает общая история. Мы подразумеваем в данном случае египтян, ассириян, вавилонян, финикийян, евреев и т. д., тем более, что мы встречаем там целый ряд очень ценных и поучительных данных. Но и здесь мы сократим наш путь, стремясь дать только общий обзор истории основных педагогических идей. Так наиболее важный этап основной колен непрерывного развития начинается, поскольку позволяют судить об этом современные исторические знания, только там, где следует вообще видеть настоящую колыбель всей нашей культуры, а именно в Греции. Мы добавим к этому: все заставляет нас предполагать, что как вообще, так и в частности в истории педагогики греческий мир не является последним этапом на пути нашего углубления в прошлое время, и исторической науке остается еще очень много сделать в этом отношении. Но для истории идей бесспорную отправную точку мы находим только здесь, потому что до греков мы встречаем мало теоретически осознанного материала, специально обработанного в педагогических интересах,—материала, который подошел бы под понятие идей.

I.

Идея военно-общественного воспитания в древней Греции.

(Приблизительно до V в. до Р. Хр.).

Обращаясь к истории педагогических идей в Греции, мы должны воскресить в своей памяти некоторые общезвестные факты и общую фактическую картину греческой педагогической действительности, чтобы тем лучше понять то идейно-педагогическое богатство, которое они оставили нам. В жизни греческого народа, являющегося небольшим по нашему современному масштабу, счастливо сочетались природная духовная пылкость, подвижность и одаренность с благоприятным географическим положением их страны. Духовные зародыши греческой культуры согревались южным солнцем благодатного Средиземного моря, которое давало широкий простор развитию окаймлявших его городов и будило предприимчивость его жителей. Маленькая Греция представляла ряд городов, из которых каждый был самостоятельным государством; в них шла широкая своеобразная общественная жизнь, так как греки не любили сидеть дома и очень много времени проводили в обществе сограждан на площадях, в общественных местах и собраниях за различными занятиями. Наибольшего расцвета эта жизнь достигла в Афинах, занимавших Аттический полуостров. Этому много способствовал тот досуг, которым греки обладали как граждане рабовладельческого государства.

Эти факты являются обстоятельствами первостепенной важности для выяснения той формы воспитания и обучения, с которой мы встречаемся в Греции. Подвижный дух греков, теплый климат и близость к вечно открытому морю рано привели греков к общению с другими народами.

Все эти условия вместе привели к тому, что у них мы встречаем в самый древний период сравнительно богато развитую и подвижную письменность,—необходимое условие для широкого расцвета духовных запросов; ее появление и развитие естественно обозначает поворот или сдвиг и для развития педагогики, а тем более педагогических идей. Уже в этом факте история дает нам важное поучительное явление.

В жизни Греции мы встречаем далее и другой поучительный факт: благоприятные условия рано вывели их из сферы голой борьбы за существование. Пока народы, как и отдельные индивиды, живут в беспощадной, прямой зависимости от природы, илут за ней и еще не научились до некоторой степени подчинять ее и заставлять служить себе, все их внимание и силы оказываются поглощенными непосредственными животными интересами борьбы за существование. Заботы о желудке, крове и удовлетворении естественных потребностей приковывают к себе все их помыслы и для истинно человеческих запросов еще не находится подходящей почвы. В таком положении жило и живет большая часть чисто-кочевых охотничьих народов. Этим объясняется отчасти и то, что педагогика их оказывается крайне бедной и упрощенной; жизнь их заставляет ждать всего, что им нужно, от самой природы; они не обрабатывают ее и таким образом лишены власти над нею и живут ее милостью, переходя с места на место. Только с оседлостью начинают вырастать и усложняться и педагогические требования, так что в истории педагогики можно без большой натяжки утверждать, что чем народ оседлее, тем выше его требования к воспитанию. Живя оседло, он уже не довольствуется легким шалашом и скудным жизненным багажом, достаточным для нетребовательного кочевника. Как путник, остановившийся на временный отдых, не станет строить громоздкого убежища, так и кочевой народ. С оседлостью же вырастает неуклонная потребность в прочном надежном базисе, доме, имуществе; начинает накапливаться богатство, переходящее от поколения к поколению, вырастает забота о будущем поколении, закрепляется связь между прошлым, настоящим и будущим. Новое поколение здесь уже не начинается с зова, с природы, а пользуется тем, что создали предыдущие поколения и в свою очередь имеет возможность передать созданное руками человека последующему поколению.

Только при таких условиях возникают действительные ценности, которыми может особенно дорожить человек.

Вместе с оседлостью, появлением более устойчивых ценностей и их накоплением естественно вырастают требования к воспитанию. Оседлый народ уже не может подобно кочевому легко сняться с места без особого ущерба для себя; ему приходится придавать очень большое значение организации защиты своих очагов. Таким образом оседлый народ необходимо должен уделять значительно больше внимания воспитанию молодежи, вопросу о дисциплине, о воинской подготовке и искусственных средствах защиты. Война, являющаяся теперь истинным бичом человечества, справедливо глубоко возмущающим наше сознание, в глубине истории, как отдельный переходный этап, сослужила свою большую службу; она вывела человечество на колею широкого стремления воспитать соответствующим образом молодежь, привила ряд искусственных мер и поставила целый ряд вопросов, связанных с воспитанием.

На первых порах в таком обществе индивид, конечно, рассматривается только как материал для общества; общество не признает его частных интересов и всецело поглощает его в себе. История показывает нам, что обычное представление о возникновении общества из индивидов дает нам неправильную картину о действительности совершавшегося хода вещей. На самом деле, человек, как социальное животное, встречается нам в группе, в обществе, хотя бы в виде примитивной орды, и человек, отдельный индивид, долгое время существует только в обществе, подчиняя ему все свои интересы, поскольку это требуется, с тем большей легкостью, что он долгое время этих своих особых отдельных интересов обыкновенно и не сознает. Только с развитием и усложнением жизни общества-народа из него понемногу вырастают отдельные индивиды. Общество исторически было также раньше отдельного индивида, осознавшего себя как нечто особое, как слово раньше букв. Логически более простым является элемент, но психологически,—а эгим путем идет жизнь людей во многом и многом,—более просто и понятно сложное, но живое, жизненное целое. Но крайней мере, история поучает нас, что стадность, а не более развитой ступени—общественность предшествует индивидуализму; появление его знаменует собой уже более высокую дальнейшую ступень развития.

Все эти черты и взаимозависимость формы общественной жизни народа и проводимого им воспитания особенно ярко обнаружили у греков. Их мифы и предания вместе с целым рядом исторических данных заставляют предполагать, что они также прошли через период переселения. Но этот период в их жизни, если он правильно предполагается нами, сменился твердой оседлой жизнью за много веков до Р. Хр., и тогда, когда история начинает развертывать перед нами картину их жизни, мы видим народ с более или менее развитым общественным строем, образовавший много мелких городов - государств; строй этот носит яркий характер военного государства с широко развившимся институтом рабовладения. Для древнего мира и этого общества и государства характерно то, что во всех планах государственного устройства, как и в действительности, права гражданина были связаны с владением оружия: только граждане, носящие оружие, были в полном смысле равноправны. Как рабовладельческое общество, его рисуют нам самые древние греческие источники включительно до Гомера. При этом число граждан в большинстве государств было ограничено или законом, или фактически. Законы, определявшие строй этого общества, разделение его на сословия, права и обязанности граждан, исходили из принципа земельных наделов, которыми владел каждый гражданин; этими земельными участками и количеством зерна, собираемого с них, и определялась принадлежность гражданина к тому или другому сословию. Чем он был богаче, тем выше было его положение в государстве, его права, но тем тяжелее было и государственное бремя, обязанности, которые каждый гражданин в древней Греции должен был нести безвозмездно.

Первое и самое главное место среди этих обязанностей занимала военная служба, около которой группировались другие, как-то: религиозный культ, воспитание юношества, суд и т. д. Греки сравнительно рано перешли за грань того периода, когда господин и раб, как повествует Гомер, жили в тесном единении друг с другом. Быстрое развитие их жизни очень скоро привело их к резкому размежеванию общества граждан от массы рабов. Возможно, что большую роль в этом отношении сыграло отношение победителей-греков к местным аборигенам, ставшим рабами. Во всяком случае грек нестари привык вкладывать в понятие «человека» такое содержание, что оно почти

огождествлялось с понятием эллина—грека. «Не-грек» был варвар и вместе с тем за ним в значительной степени отрицалось и человеческое достоинство. В тем худшем положении находились рабы. На их плечи легло все бремя черной физической работы. Грек-гражданин был своего рода помещиком-землевладельцем, и смотрел на физический труд, как на недостойное его занятие. Благородный досуг, которым он располагал и который вывел его в конце концов на колею широких духовных запросов, был рожден трудом рабов и обильно полит их потом и слезами. Так выростала человеческая культура на почве, орошенной кровью и слезами людей. В глубине веков война и такие отрицательные институты, как рабство, сделали свое большое дело, но, к сожалению, как часто бывает в истории, они, выполнив свою историческую миссию, все еще продолжают тащиться за жизнью и вместо оплодотворения ее, оставившегося позади, творят уже разрушительную работу.

Мелкие греческие государства приходили в постоянное соприкосновение и столкновение друг с другом. Войны между ними были постоянным явлением, тем более, что потребность в рабах вела их на тот же путь стремления к живой военной добыче. Разбитые на мелкие государства, жившие в непосредственной близости друг с другом, греки жили с мыслью о постоянной возможности вторжения неприятельских войск, проявлявших к врагу беспощадное отношение. Поголовное истребление побежденных было далеко не редким явлением и во всяком случае им грозило рабство. При таких условиях жизненные интересы греческого общества направляли все его внимание на тщательную подготовку граждан к их воинским обязанностям. При этом и внутри своего государства греки были среди рабов в меньшинстве и основывали свое господство на своей военной подготовке и организации.

Этим вполне определилось их отношение к педагогическим задачам. Здесь, как нигде больше, история показывает нам, что истинная педагогика есть подлинная служанка жизни, и что она, по крайней мере в прошлом, в очень большой степени отражала в себе, как в зеркале, потребности живой действительности в соответствующую эпоху. Прежде всего это сказалось в древне-греческой жизни в том, что вопросы элементарного обучения почти не привлекали внимания греков, а все их внимание было сосредоточено на воспитании в тесном смысле этого сло-

на. Они жили натуральным хозяйством, большую часть своих потребностей покрывали производством в собственном своем хозяйстве и у них не было особой нужды в частых сношениях с далекими странами. Не было частой потребности в переписке и записи и в письменных сношениях граждан между собою, так как круг граждан был очень невелик, все знали друг друга и все жили на небольшом пространстве в близком соприкосновении друг с другом. Та же близость и возможность непосредственного личного общения господствовала и в междугосударственных сношениях, и греки вместо грамот посылали обыкновенно послов. Таким образом условия их как частной, так и государственной жизни не выдвигали особой потребности в грамоте, письме и счете. Элементарное обучение поэтому, поскольку оно вообще существовало, было долгое время в жалком положении.

Это особенно ярко сказалось в том печальном положении, которое занимал в Греции учитель-грамматист, преподаватель элементарной школы. Предмет его занятий не привлекал тогда ни с духовной, ни с эстетической стороны, а жизнь не давала еще чувствовать насущной потребности в его работе; в результате на рынке жизни его труд оценивался как случайный придаток. Всякое общественное нужное дело граждане вершили безвозмездно, часто даже с известными жертвами с своей стороны, считая это своего рода честью. Труд же грамматиста был частным делом, оплачивался, и греки его, повидимому, просто презирали. Учитель стремился при жалкой оплате его труда набрать побольше учеников, чтобы как-нибудь просуществовать. Среди таких учителей было много рабов и вольноотпущенников, и это служит достаточным показателем того, что профессия эта не внушала греку уважения. Даже Платон значительно позже уже в пору расцвета (IV в.) решает в своем идеальном государстве, судя по его «Законам», предоставить должность элементарных учителей-грамматистов иностранцам, а не своим гражданам. Кличка «школьный учитель» была почти оскорбительной. Как говорит Бузескул *), у Лукиана бывшие на земле сатрапами и тиранами на том свете вынуждены в наказание обучать грамоте, что должно служить показателем их бедственного нищенского положения. Позже, конеч-

*) „Античность и современность“, 161.

но, встречаются и иные факты *), но общее положение учителя было плачевно, хотя возникновение школ относится во многих греческих государствах к VII веку до Р. Хр. У греков существовала даже поговорка по адресу людей, потерпевших крушение в жизни и исчезнувших с горизонта, что они или умерли, или пошли в учителя.

Также бедно было и то содержание обучения, которое преподавали эти учителя. Главная задача состояла в том, чтобы научить чтению, письму, счету и грамматике. Необходимость в материале для упражнения привела эти школы к тому, что они также стали пользоваться хрестоматийными отрывками из национальных поэтов, но изучение поэтов носило здесь характер только средства для изучения грамматики и потому, вероятно, и не повышало ценность школы в глазах эллинского общества. В заключение добавим, что эти школы нередко помещались, как мелкие лавочки, на базарных площадях и давали иногда богатую пищу для шуток и неожиданных насмешливых эксцессов всякому праздничнопатающемуся люду.

Рядом с грамматистом, учителем элементарного обучения, стоял педагог (**paidagogos** — детоводитель), почти всегда раб, которого богатые граждане держали при себе для сопровождения детей в школу: позже ему поручается обязанность следить попутно за благонаправлением детей и подготовлением уроков. Из таких корней выросла профессия педагога. Уже из одного того, что первыми педагогами были в рабовладельческой стране рабы, можно составить себе ясное представление о том, что положение этого педагога мало чем по приниженности отличалось от положения грамматиста. Таково было прямое следствие из того, что жизнь общества того времени не вынесла еще живой потребности в элементарной школе. Это вполне уживалось с природной пытливостью греческого духа. Здесь необходимо вспомнить, что история шла не в том направлении, какое мы предполагаем, а в обратном: логически более просто и естественно ожидать, что колея образования началась с элементарной школы и, пройдя через расцвет ее и среднего образования, привела к запросам высшего знания и высшей школы. Но мы уже

*) Например, в надгробном рельефе II столетия до Р. Хр. на одном изображении мы видим учителя, окруженного пятью учениками а на другом — эти ученики сопровождают его в подземный мир, где он входит в поля блаженных. Надгробное стихотворение говорит нам, что покойный в течение пятидесяти двух лет занимался элементарным преподаванием. (См. Бузескула „Античность и современность“, стр 162)

раньше указывали, подчеркивая историческое предшествование общества индивиду, что эта логически упрощенная колея не только не совпадает с действительной исторической, но развитие образования шло скорее в обратном порядке. И это понятно: психологически простое было именно прежде всего задуматься над теми вопросами, которые охватывает высшее знание, в первую очередь—философия, потому что на них наталкивает сама жизнь, а затем уже отыскивать средства для их разработки, какими являются чтение и письмо. Так оно и было в Греции, как это позже повторяется в истории и дальше: в то время, как элементарное обучение не привлекало греков, философия и математика, поддержанные интересом к религиозным вопросам, обнаруживают большую притягательную силу для их духа; у них рано расцветают философские школы, и философы и их ученики пользуются большим почетом и известным значительным положением в государстве. Эти высшие школы, организованные в общества, большей частью с определенным религиозным культом, находились в городских или частных рощах или усадьбах и собирали цвет греческого общества, начиная с руководителей государственной жизни. Мы знаем также, что тираны древней Греции всеми силами стремились привлечь ко двору лучшие философские, научные и поэтические силы.

В совершенно ином положении в сравнении с элементарным обучением и элементарными учителями находилось воспитание и воспитатели. Насколько военное общество того времени было равнодушно по условиям своей жизни к задаче элементарного обучения, настолько те же условия, потребность в дисциплинированных стойких и сильных борцах естественным образом вызывала у греков самое серьезное внимание к вопросам воспитания. Этот серьезный интерес повышался еще и тем, что в государственные обязанности входил культ богов, с которым были связаны всякого рода торжественные процессии, символизации, выступления хоров мальчиков и девочек, пение, танцы и т. д.; для этого молодежи также необходимо было давать соответствующее воспитание и подготовку. Таким образом, в Греции с древних времен жило то благотворное сознание, которого, к сожалению, все еще не хватает нам, именно, что воспитание молодежи является очень важным государственным делом. Лучшим показателем этого являются те пышные нацио-

нальные торжества, которые устраивались периодически при храмах в различных частях Греции. Из них особенным вниманием пользовались Олимпийские игры, устраивавшиеся раз в четыре года; по ним, как известно, греки вели свое счисление (олимпиадами). На этих играх, собиравших все, чем была богата страна, подводился итог тому, чего успел достичь эллинский народ. Вместе с тем это был настоящий педагогический смотр, к которому народ проявлял живейший интерес; перед ним проходили юные соревнователи в различных областях, культивировавшихся греческим воспитанием, и триумф победителей вызывал бурный восторг зрителей и приносил много славы и торжества всему городу, родине победителя: увенчанного лавровым венком победителя встречали как истинного триумфатора.

Придавая такое значение воспитанию, греки вступили в нем на путь широкой общественной организации. Рассматривая каждого человека прежде всего как члена общества, как солдата в армии, спартанцы уже при самом рождении детей давали право на жизнь только тем, кто по своей физической организации обещал стать ценным борцом-сочленом этого общества. Пребывание детей в семье было сравнительно кратковременно. Греки жили широкой общественной жизнью, семейный очаг не был для них чрезмерной притягательной силой, и вопрос об органе воспитания — эта коренная проблема современности — решался ими по тем причинам, на которые мы указали раньше, как важная общая государственная задача не в пользу семейного, а в сторону общественного воспитания. Традиционная хранительница домашнего очага и воспитательница детей на первых порах, женщина-мать, занимала в древней Греции с ее военным складом далеко не одинаковое положение с мужчиной. В Спарте, например, стол их был строго отдельный (сисситий), и мальчики, еле перешедшие за период раннего детства, также уходили на общественные трапезы вместе с отцами. Женщина жила замкнуто в своем доме и в Афинах; правда, она уже сидела за одним столом со своим мужем, но когда появлялся гость, строгие нравы старины воскресали, и она должна была удалиться, — она занималась совсем другим делом, чем мужчина на широкой общественной дороге. Если женщина в более блестящее время и выходила из этих узких рамок своей жизни, то она была только исключением и уж, конечно,

далеко не пользовалась почетом и уважением среди своих сестер по полу. При таких условиях, дорожа воспитанием, грек не считал возможным доверить его семье, и юношество поступало в ведение государства, которое вело их общественным путем.

В каждом городе видное место занимали **воспитательные** общественные учреждения, гимназии (под крышей) и палестры (под открытым небом). Государство тратило на них большие средства. Как показывают исторические документы, о нем заботились не только народные собрания, но далеко не редки были и крупные частные пожертвования на ту же цель. Были ли везде такие учреждения предназначены служить бесплатно, это остается спорным, но в целом ряде государств, как в Спарте, на Крите, такое общественное воспитание государство принимало на свой счет, тем более, что и руководили им свободные граждане безвозмездно, иногда с известными жертвами для себя, считая это дело почестной государственной службой. Нет сомнения, что обучение гимнастике, борьбе и военно-гимнастическим играм было везде организовано государством. Руководясь теми же военно-государственными интересами, многие города ввели бесплатное обучение музыке в широком античном смысле, сопровождавшемся изучением поэтов, Гомера, Гезнода и т. д.

Гимназии и палестры служили, в противоположность базарным лавочкам-школам, настоящим украшением города. В этом отношении греки глубоко поучительны для нас тем, что они по-своему блестяще решили вопрос о воспитательном учреждении и его обстановке. Это не были серые, казенные, угрюмые здания, затерявшиеся в общей непрigлядной массе. Место для них выбиралось с большой тщательностью; они размещались в священных рощах, где жрецы же становились и во главе этого учреждения, в садах с просторными площадками для бега и упражнений, с аллеями и святилищами, колоннами и статуями богов и героев, по имени которых и называлась гимназия. То же самое нужно отметить и во внутреннем устройстве здания: там находилась колоннада, святилище муз, статуя учредителей гимназии и ее покровителей, бассейн для омовения и освежения и т. д. Греки таким образом уже очень широко пользовались идеей наглядного воспитания, давая конкретные изобразительные образцы мужества, крепости, силы, красоты и различных видов

добродетели. Эстетический принцип и стремление к гармоничному воспитанию оказывается подчеркнутым во всем. Для греков это не было делом роскоши, а насущное жизненное дело. Той же цели должны были служить религиозные процессии и инсценировки с тем же подчеркнутым эстетическим характером, а тем более изучение национальных поэтов, которые являлись настоящими нравственно-религиозными воспитателями и законодателями. В изучении их наизусть греки видели важное воспитательное средство, и оно входило в обязательную программу тем более, что содержанием их служили сказания о богах, героях, предках, войнах и т. д. Читались они большею частью под аккомпанимент музыкальных инструментов или пелись. Греки проявляли большую восприимчивость к музыке, ценя ее воспитательное и военно-вдохновляющее значение, но она была для них только аккомпаниментом, сопровождавшим чтение национальных поэтов; музыку, как таковую, они не признавали. О высокой оценке влияния и силы музыки в этой ее форме говорят их сказания: Орфей приводит в движение скалы, Тиртей подвигнул спартанцев одними своими песнями на колоссальные подвиги, Амфион заставил таким путем камни сами собой сложиться в стены города Фив и т. д. Нет ничего удивительного, что в некоторых городах обучение пению, игре на лире, китаре и флейте было организовано государством. Важное значение придавали и танцам изобразительного характера, очень далеким по своему характеру от современных распространенных танцев.

Но все-таки основное место было отведено—характерно—гимнастике и при том гимнастике, в которой элемент борьбы и военных целей являлся определяющим фактором. Если воспитание совершенно заслонило задачи образования в глазах древних греков (до V в.), так как это было обусловлено самой военной структурой общества того времени, то так же естественно отсюда вытекало основное значение гимнастики и ее характер. Юные греки, будущие граждане-воины проходили тщательную подготовку и упражнение в беге, который при передвижении пехоты, легковооруженной и тяжело-вооруженной, мог оказаться в тогдашних войнах решающим фактором, как это и случилось при защите Афин от персидских полчищ и флота после битвы при Маратоне. Они упражнялись в метании копья и диска, так

как борьба таким способом включительно до метания камней занимала также известное место в сражении; они упражнялись в прыжках на высоту и расстояние, полезных при взятии городов и преодолении крепостных и лагерных преград; они занимались борьбой попарно и больше, подражая битве воинов, разбившихся на мелкие группы. К этой основной группе упражнений, в которых греческие мальчики достигали изумительных результатов, примыкал целый ряд упражнений, предназначенных для развития ловкости, стройности и упругости. Продиктованный военными мотивами интерес к культу телесной крепости и ловкости нашел благоприятную почву для развития и облагорожения в природном влечении грека, особенно афинян, к красоте, и понемногу культ мужской физической красоты занял у них очень почетное положение, научил их радоваться телесной гармонии, так что в олимпийских играх в победителе восхищал греков не только быстрый бег или меткий и сильный удар, но и гармоничное развитие всего тела.

Гимнастика эта по своим заданиям должна была быть далека от атлетической односторонности, она должна была вести к гармонии, и Аристотель позже видел причину одичания и огрубения спартанцев в атлетизме и односторонней воинской гимнастике. Идея подготовки воинов особенно резко выявилась у спартанцев, где мальчики должны были уже с раннего детства приучаться к жесткому ложу, к скудной одежде при всякой погоде, к очень бедному столу и т. д. Спартанцы всеми мерами стремились закалить своих будущих граждан, и воспитание их было проникнуто такой строгостью и суровостью, что с тех пор вошло в поговорку. Детей с раннего возраста приучали к той же строгости не только во внешнем поведении, но и в речах: они должны были отвечать коротко, ясно и определенно. Это свойство спартанской или лакедемонской речи до сих пор отмечается по происхождению его названием «лаконической речи». Насколько эта система была обусловлена реальными жизненными условиями, это видно из того, что сами дети чувствовали ее дух и охотно шли в этом направлении, как будто сознавая, что маленькая Спарта, этот своего рода постоянный военный лагерь, окруженный покоренными врагами, будет жить только до тех пор, пока будет жить суровый, непреклонный воинский дух в груди ее сынов. Как рассказывает нам их история, они стойко

выносили жестокие наказания, и не было для них порока хуже трусости и слабости; как передают древние авторы, бывали случаи, когда мальчики предпочитали лучше умереть под розгами, чем попросить пощады. И из этого был сделан особый вид упражнения в выносливости, стойкости и жестокости. Мягкость была с точки зрения того времени и общества абсолютно нежизненна. Так общественный строй и реальные условия жизни диктовали цели и направление педагогике, которая вела, конечно, при таких условиях к созданию сурового своеобразного, но все-таки довольно цельного характера. В Спарте через многие из этих упражнений проходили и девочки, хотя вообще их воспитание, в особенности в других государствах, было предоставлено семье и вело к той замкнутости, в какой вообще жила древне-греческая женщина. Как высоко ценили греки задачи физического воспитания. Это лучше всего видно из того, что в древнее время не поэт и не трагик, и не художник давали своим именам олимпиаде, а в центре их внимания стояли победители в физическом соревновании. Тэн напоминает о следующем: два сына грека Диагора оказались победителями в олимпийских играх, один в беге, другой в кулачном бою; увенчанные лавровыми венками, они поднимали своего отца на плечи и понесли его мимо восхищенных зрителей; из их рядов слышались взволнованные клики: «Умри, Диагор,—ведь, Богом ты все равно не можешь стать!», т.-е. что высшее счастье уже достигнуто. И Диагор не вынес счастливого волнения, созданного сознанием, что у его сыновей самые быстрые ноги и самые сильные кулаки.

Стремление воспитать железную дисциплину влекло за собой самые суровые меры воздействия. Там, где не помогал путь соревнования, которым греки пользовались очень широко, они прибегали к телесным наказаниям в самом широком масштабе: палка и розга, а в домашней жизни еще ремень и сандалии играли не последнюю роль. Как указывает Бузескул, на деревянной дощечке, хранящейся в Берлинском музее, в первом ряду пропись учителя: «Будь прилежен, мальчик, чтобы тебя не секли»; дальше слова эти переписаны четыре раза учеником, без сомнения, претерпевшим предварительную основательную экзекуцию. В одной из бытовых пьес Геронда, по словам того же автора, описывается, как пожилая женщина Метротима приводит своего сына, проказника и лентяя,

к учителю Ламприску, своему родственнику и просит его: «Вели рабу поднять этого негодяя себе на плечи и задай ему такую порку, чтобы его скверная душа осталась у него на одних губах. Он совершенно разорил меня, бедную, своей игрой в орлянку». И мальчуган был подвергнут жестокой расправе, после которой он стал «пестрее змея». Вообще было бы большой ошибкой думать, что жизнь древне-греческой молодежи была легкой. Право наказания было предоставлено не только гражданам, специально руководившим воспитанием, педономам и педотрибам, но каждый взрослый гражданин мог подвергнуть подростка наказанию, а в Спарте—даже старшие воспитанники. Вскоре с отроческой поры начинались утомительные марши, дальше—гарнизонная служба и т. д. Человек с рождения был достоянием государства. Смягчение нравов в Афинах объяснилось не только их характером, но также и тем, что это государство с военной точки зрения находилось в более выгодных географических условиях.

Общая схема роста и воспитания была следующая: в Спарте мальчики оставались в семье до 7 лет, затем они уже всецело поступали в ведение общественного воспитания, которое длилось до 18 лет; жили они вместе отрядами с определенной военной организацией, спали в бараках и проводили большую часть времени под открытым небом. В Афинах они жили в семье, хотя и там преобладало общественное воспитание мальчиков. Период эфебии там начинался с 17-летнего возраста и длился два года, а у спартанцев от 18 до 30 л., и только тогда юноша становился полным гражданином. Эфебы несли гарнизонную и пограничную службу и занимались специальной военной подготовкой. Так было в общих чертах до V века до Р. Хр. Но затем целый ряд условий пробудил дремавшие или еще не успевшие выявиться духовные запросы и силы народа и вывел их на колею широкого расцвета, сказавшегося в области педагогики в появлении крупных теорий и идей, а вскоре затем и решительного упадка.

II.

Появление индивидуализма и идеи образования.

Софисты и Сократ.

Внешним значительным поводом к перемене в направлении жизни древней Греции послужило то, что в ней образовывался избыток населения, который постепенно расселялся в многочисленных колониях, окаймлявших Средиземное море. Город-государство, сохранявший в общем более или менее тесную связь с этими городами, таким образом, уже, естественно, вступал на колею более широкой политической жизни, менялся продуктами с более далекими областями; явилась нужда в производстве продуктов, которые служили уже не только для удовлетворения местных нужд, но шли, как товар, дальше. С увеличением оборота и производства неизбежно рука об руку пошло и нарастание денежного оборота, накопления капиталов, потребность в посреднических учреждениях, как банки, которых не знала древняя Греция, и т. д. Кроме того, колонизация берегов Малой Азии и севера Африки привели Грецию в V в. до Р. Хр. к столкновению, ознаменовавшемуся продолжительной борьбой и войнами с крупными восточными государствами, выступившими в качестве нападающей стороны, с Лидией, Персией и позже с Карфагеном. Замкнутая жизнь маленького города-государства оказалась уже окончательно покинутой; натуральное хозяйство, при котором все нужды удовлетворялись домашним способом, уступило постепенно свое место торгово-промышленной форме хозяйства.

Греция вступила, таким образом, на путь широкого развития индивидуализма и конкуренции в области хозяйственной жизни. Индивидуализм обнаружился и в

других областях. Гражданин-индивид, целиком утопавший в обществе и его интересах, понемногу осознает себя не только, как составную часть общества, но и как отдельную единицу со своими индивидуальными интересами. Он заявляет свое особое право на жизнь. Все разрознившаяся политическая жизнь, построенная на широких демократических началах, постоянное участие в народных собраниях в роли вершителей судеб, в особенности в Афинах, и при том судеб не только своей родины и сограждан, но и союзных или подчиненных мелких государств вместе с хозяйственным индивидуализмом привели не только к политическому индивидуализму, но вместе с ним расцвели и духовные запросы личности, повысились в значительной степени требования к ораторской подготовке, к развитию и образованию граждан, желавших принимать участие в этой жизни. Жизнь теперь уже значительно видоизменила и повысила свои требования к воспитанию и образованию и породила новые педагогические идеи. Вместе с тем с нарастающим богатством увеличивался досуг и возможность широкого духовного расцвета. Особенно ярко сказалось это в Афинах, стоявших на вершине греческой культуры, их мы и будем иметь в виду в этой главе. В эту пору там широко расцвела математика, философия и искусство; Афины украсились великолепными храмами, статуями; вырос театр; это было время трагедий Эсхила, Софокла и Эврипида и т. д. Духовная, философская, художественная и политическая жизнь Афин проходила через свой кульминационный пункт. Афины стали настоящим рассадником греческой культуры, в котором устроили свои школы и учили представители самых разнообразных философских школ, создавая атмосферу, насыщенную духовными запросами в редкой степени для сравнительно очень широких слоев граждан не только Афин, но и всего греческого мира. При этом нужно вспомнить, что древний философ рисует нам со своими думами не в тиши кабинета, а в постоянном живом общении со всеми ищущими удовлетворения своих духовных запросов.

Естественно, что при таких условиях не могли остаться в тени и вопросы педагогики. Их затрагивало в стрывочной форме уже большинство древних философов, давая отдельные наставления. Особенно значительно было влияние древне-пифагорейской школы, в учении которой основную роль играла математика и ее рели-

гиозно - философское истолкование. Интерес к воспитанию у пифагорейцев был создан тем, что это была не чисто - философская школа, а в значительной степени воспитательное религиозно-философское братство; они уделяли много внимания вопросу об очищении души, о путях религиозно-нравственного возрождения. Мы знаем, что они ввели целый ряд педагогических предписаний и приемов, подчеркивали педагогическую ценность духовных интересов и занятий, музыки и математики, но в общем современные сведения об их педагогике оказываются, к сожалению, очень скудными, хотя есть основания предполагать, что она была очень значительна и во всяком случае оказала большое влияние на свою и на последующие эпохи, как, наприм., на Платона, с которым мы познакомимся дальше.

Новые веяния сказались с особенной силой в учении софистов. С расширением арены политической, социальной и экономической жизни пришло, естественно, и расширение индивидуального проявления, пришло само собой наряду с политической свободой и требование личной свободы. Это рождение свободы мысли и права личности на критику и было подчеркнуто появлением софистов; хотя по содержанию их учение было для своего времени во многом глубоко отрицательным фактом, тем не менее оно сыграло в пробуждении индивидуальной личности большую роль, и история по справедливости не может обойти их молчанием. Это были—большее частью, не афиняне—пришлые учителя красноречия, философии, литературы и т. д. Афиняне смотрели на них недружелюбно уже потому, что они в одном отношении отождествили себя с учителями, с грамматистами, а именно: они учили за деньги, все больше переходя на почву явного торга знанием, между тем как греки привыкли смотреть на педагогическое дело, как на общественное, почетное, бескорыстное служение. Софисты пришли с установившимися традициями в конфликт в особенности потому, что они видели свою задачу в критике существующего; скептические тенденции в их учении выросли настолько, что они везде энергично провозгласили право индивида на сомнение, проверку и освобождение от власти традиций; они подвергли сомнению религию, законы, нравственность, государственный строй, возможность общеобязательного знания и даже возможность передачи знаний. Это была радикальная разрушительная

работа, естественно, казавшаяся афинянам и греческому миру настоящей наклонной плоскостью, ведущей прямым путем к развалу. Во многом с точки зрения Афин и того времени это было действительно так, но с широко исторической точки зрения в учении и деятельности софистов было много положительного. Они расчистили путь для нового, они открыли широкий простор критической индивидуальной мысли и поставили ребром вопрос о содержании образования, о знании и сведениях, которые были достойны того, чтобы стремиться изучить их. Правда, софисты не ушли дальше отрицания и кончили тем, что считали возможным доказывать все, даже прямо противоположное одновременно, отрицая общеобязательную истину, нравственность и т. д. Но выйдя таким путем на дорогу духовного произвола, они и для педагогики знаменуют собою важный этап, так как провозгласили свободу духа человека и его право на самостоятельное исследование. Естественным дополнением к ним явился великий мудрец-учитель Сократ, установивший на расчищенной ими почве незыблемые ценности человеческого духа.

Сократ вступил в принципе на ту же почву, на которой стояли софисты. И он признал абсолютное право индивида сомневаться, критиковать, спрашивать и искать. Но в противоположность их произволу и духовному распаду, в противоположность отрицанию истины, добра и т. д., как незыблемых основ, в противоположность их утопанию в относительных и шатких положениях и явче противоречивых доказательствах Сократ выдвинул свою непоколебимую убежденность в том, **что есть истина, есть справедливость, есть добро, есть правда в широком смысле этого слова: на них, как на незыблемые основы, указывает внутренний голос нашей совести, тот голос, который Сократ называл голосом своего благодетельного демона—божества.** И уже одним этим своим убеждением Сократ знаменует собою важный этап в педагогике, знаменует рождение идеи истинного учения, потому что он окончательно отвел господствующее положение духовным внутренним запросам личности, подчинив им в гармоничном сочетании интересы воспитания тела, а затем он заставил взглянуть на учение, как на величайшую божественную задачу, которая заслуживает того, чтобы ей отдать всю свою жизнь. В этом смысле Сократ явил

миру одну из первых и крупнейших фигур возвышенного учителя-воспитателя.

Идею учительства он освятил всею своею личностью, всею своею жизнедеятельностью. Сын бедного скульптора, предназначавшийся пойти в жизни по стопам отца с резцом в руках, он сумел расслышать в душе своей великий голос своего духа и своей совести, твердое убеждение в существовании великих абсолютных ценностей **истины, добра, красоты и святости**, и с тех пор он направил всю свою жизнь по совершенно иному руслу. Он решил учить людей **исканию истины**, а вместе с нею **и добра, и красоты**, он стал настоящим учителем. Он является почти поворотным пунктом в истории человеческой мысли, потому что он в противоположность предшествовавшим ему философам и их вниманию к внешнему миру и его структуре обратился к людям с призывом углубиться и попытаться постичь новый, открытый им и более дорогой, мир, **это—внутренний душевный мир человека**. «**Познай самого себя**»—таков тот лозунг, который он положил в основу своего мирозерцания и который он всю свою жизнь пытался осуществить в тесном содружестве с людьми, стремясь пробудить в них ту же жажду познания подлинной всеозаряющей правды, какую он ощущал в самом себе.

На этой почве Сократ поставил и по-своему решил вопрос первостепенной важности не только для педагогики, но и для всей нашей культуры, вопрос, решение которого полно значения особенно для нашего времени и обозначает решение ценности всей нашей интеллектуальной культуры. Он поставил вопрос о соотношении знания и добродетели, вопрос, который не может не волновать каждого мыслящего человека, в особенности педагога, вопрос о том, совершенствуется ли нас знание и образование, становимся ли мы лучше оттого, что мы обретаем знание. Мы знаем, как много веков спустя над этим вопросом пережили глубокую трагедию Руссо и Толстой, как оба они втирали недоверие голому познавателю, рассудку, как вершителю судеб человечества. В современной педагогике, как и в современной жизни, все больше нарастает дума над тем, как согласовать умственную культуру с душевной нравственной чистотой. Проблема эта встала уже больше двух тысяч лет тому назад перед одухотворенным взором великого афинского мудреца Сократа. Ему было легко учить и призывать к

учению, потому что он был глубоко убежден не только в том, что истинное знание ведет к добродетели, нравственности, но что истинное знание есть сама добродетель. При таких условиях педагогика должна была обратиться в своего рода священнослужение, в великое нравственное дело. Это то сознание, которое по существу необходимо должно было бы освящать деятельность воспитателя и учителя. С тех пор эта проблема продолжает волновать умы человечества.

Таким образом Сократ видит в достижении знания достижение нравственности. Это заставляет видеть в нем отца той идеи, которая ошибочно приписывается Герберту, будто бы впервые высказавшему ее. Ясный зародыш идеи воспитывающего обучения дан Сократом: по его учению истинное образование обозначает не только приобретение знаний, но каждый шаг вперед по пути познания, есть вместе с тем всегда и неизбежно шаг вперед по пути нравственного совершенствования. Вместе с тем Сократ совершил глубокий перелом в отношении греков к знанию и обучению, завершив то, что начали софисты: он освятил знание авторитетом нравственности и совести и поднял его на высоту божественного источника. Стремление к знанию становится с этих пор равноценным стремлению к нравственности. Это означало огромный шаг вперед для идеи народного просвещения. Учитель не может не быть воспитателем, такова сокровенная педагогическая сущность как учения Сократа, так и его жизни. Эта мысль подтверждается в его жизни особенно ярко тем, что он никогда не был теоретиком-созерцателем, он учил не в тиши своего ученого кабинета, он жил тем, чему он учил. Сократ не писал своих произведений, у него не было записанной научно обработанной теории. Все свое учение он давал в живом общении, в своей беседе с согражданами, во всей своей жизнедеятельности.

На этом пути Сократ подарил человечеству идею нового метода обучения, с тех пор сохранившегося на почетном месте вплоть до нашего времени, это, так называемый, сократический метод. Вот как рисуется нам фигура этого воспитателя-учителя с его своеобразным методом. Убежденный в том, что его задача познать самого себя и помочь другим в том же, Сократ пожертвовал этому делу всего себя, несмотря на протесты своей семьи. Он отправлялся в общественные места, охотно беседуя с каждым, кто захотел бы вместе с ним поразмыс-

лить над жизненными загадками. Вот он останавливается перед любящим порассуждать сапожником; своим вопросам и беседам он всегда предпосылает вступление, что он хочет познать истину и готов поучиться ей у того, кто владеет ею. Выслушав самоуверенный ответ или мало обдуманное определение, Сократ начинал исследовать содержание мысли своего собеседника все в той же вопросной форме, вскрывая противоречия и наводя собеседника на сознание, что его знание мнимое. Вот он беседует с мимо идущим юношей и производит на него потрясающее впечатление открытием, что тот знает, куда направить свои стопы физически, но не знает, где найти истину и добро и по какой колее следует направить свой жизненный путь. Открыв и ему глаза на его незнание, Сократ предлагал искать вместе великую правду, это истинное содержание своей жизни. Он никогда не учил простым изложением готовых истин и построений. Он полагал разницу между собой и другими только в том, что, как говорил он сам, «я знаю, что я ничего не знаю», и потому был всегда готов искать истину, другие же довольствовались мнимым знанием. Особенно энергично он боролся с мнимым знанием и ученым шарлатанством в лице софистов. Вот одна из таких сценок. На улицах мирового города того времени, мирового культурного центра, на улицах Афин или на площади собралась толпа афинской молодежи вокруг разодетого софиста и с веселым упоением слушает эквилибристические речи ловкого мнимого мудреца, который блещет остроумием и умеет «из черного сделать белое» и наоборот,—все это тут же, на глазах своих зачарованных слушателей. Но вот среди прекрасных кудрявых юношеских голов появляется плешивая большая голова Сократа, посаженная на крепком коренастом туловище. Он с видом большого любопытства протискивается между слушателями и, внимая софисту, начинает задавать ему один вопрос за другим, постепенно разоблачая мнимое знание, пока, наконец, софист не оказывался совершенно сбитым со своей позиции.

Но отрицательная работа была только преддверием. Открыв незнание, Сократ предлагал вместе с ним искать истину. Он и его собеседники брали исходным пунктом учения обычное житейское определение интересовавшего их явления, а затем совместно взвешивали его ценность. Сократ направлял вопрос за вопросом, заставляя своего слушателя постоянно брать на себя роль самостоятель-

ного исследователя, пока, наконец, они не находили в совместных исканиях строго выдержанное, научно осмысленное понятие. Сократ сравнивал свою роль с ролью бабки, помогающей при родах мысли и истины в сознании человека. Такова эта сократическая «меэвтика», таков этот сократический метод. Человек должен сам пробиться своими духовными силами к правде. Педагогическое значение основной идеи этого метода необъятно велико: Сократ заставил взглянуть на учение, как на совместное **искание**; он подчеркнул элемент самодеятельности в нем, хотя этот элемент и не был выделен им в ясно названную идею. Здесь мы должны видеть момент рождения той идеи, которая легла в основу педагогики одной из крупнейших педагогических теорий, именно, гербартовской, что лучший путь обучения это—создать у учащихся интерес, пробудить вопрос и желание найти ответ, а затем идти с ним рука об руку, как бы заново открывая истинное знание. Эта форма учения в виде беседы и совместного искания, в виде диалога, большей частью беседы двух лиц, приобрела почетное место в истории человеческой мысли и была широко распространена в древней Греции, но к ней часто прибегали и последующие эпохи. Идеи Сократа вошли, как непреходящее богатство, в область педагогических идей.

Этому идейному обогащению много помогла та сторона в личности Сократа, которая венчает все великое здание, построенное им, и которая делает его особенно дорогим для педагога. Рассматривая истинное знание, как истинную добродетель, считая, что вторая непосредственно вытекает из первого, Сократ явил миру настоящего учителя. Он воспитывал не только своими идеями, но в неменьшей мере своими поступками и деятельностью. Он осуществил ту великую согласованность слов и дела, которая должна быть идеалом для каждого учителя. Твердо и неуклонно исполняя свой долг пред родиной и людьми, Сократ показал себя неустрашимым в боях, в которых ему пришлось принимать участие; он показал себя беспристрастным судьей, способным во имя справедливости отстоять человека вопреки настояниям толпы и всего общества; наконец, он завершил свой жизненный путь деянием, слившим всю его жизнь в единое мощное целое: афиняне не дооценили этого великого философа, истинного педагога-учителя народа, смешали его с софистами и, раздраженные непреклонным убеждением Сокра-

та в своей правоте, нежелавшего потакать толпе, хотя бы она взяла на себя роль его судей, приговорили его к смерти за развращение молодежи и разрушение религии отцов. Сократ, всю жизнь отстаивавший справедливость, право, подчинение законам страны, и здесь остался вполне верен себе: несмотря на уговоры друзей спасти свою жизнь бегством, для которого представлялась полная возможность, Сократ, конечно, не захотел купить себе жизнь ценой гибели всего своего жизненного дела; спокойно беседуя со своими многочисленными учениками и почитателями, великий мудрец в глубоком ясном душевном равновесии выпил чашу с ядом, к которой его приговорил суд, и отошел в вечность в 399 г. до Р. Хр. Но идеи его остались вечным богатством для человечества. Целый ряд философских школ, основанных его учениками, понес его идеи миру и последующим векам. Для нас в истории педагогических идей особенно важна другая грандиозная фигура античного мира: это—ученик Сократа Платон, давший на основе своей великой системы философии первую систему педагогики.

III.

Педагогический идеализм Платона *).

Обращаясь к Платону, мы должны отдать себе отчет в том, что перед нами не только одно из очередных явлений в области истории педагогических идей. Этот мыслитель-педагог является для нас именно в истории педагогических идей своего рода педагогическим пророком-прозорливцем, предвосхитившим большую часть основных идей педагогики. В его лице история как будто формулировала те идейные задачи, которые должно было выполнить человечество в своем историческом развитии в области педагогики. Многие сформулированные им задачи остаются очередными и до сих пор; есть и такие, к решению которых мы еще и не приступали. Тем более важно уделить учению Платона побольше внимания.

Уже в лице Сократа выявилась та идея, которая особенно подчеркивается всей личностью Платона и с тех пор неоднократно подкреплялась в истории педагогики. Это идея тесной связи педагогики с философией, та самая идея, о которой с такой легкостью позабыло наше время и этим в значительной мере обесплодило педагогическую мысль и работу. Уже Сократ определил весь свой путь своим философским учением. С тем большею яркостью встает эта черта у Платона, уже одним этим являющегося глубоко поучительным для нас. Каждая законченная система философии должна отлиться в определенное мирозерцание, а определенный взгляд на мир диктует и определенный путь жизни для человека и требует соответствующей всесторонней подготовки к ней. Таким об-

*) Подробно см. прив.-доц. *М. М. Рубинштейн* „Платон—учитель“, в серии монографий „Великие педагоги“, издав. под ред. *М. М. Рубинштейна*. Иркутск, 1920.

разом, идея тесной связи философии и педагогики должна была наметиться сама собой. Естественностью их крепкой связи и объясняется то, что почти все крупные системы педагогики были даны или великими философами, как мы это увидим дальше, или же людьми, успевшими в достаточной мере отлить свое мировоззрение и жизнепонимание в определенную форму в качестве последователей определенных школ. К числу первых принадлежит длинная вереница имен, совпадающих с рядом имен в философии, как Сократ, Платон, Аристотель, Локк, Руссо, Кант, Фихте, Герbart, Спенсер и др.; из числа вторых можно назвать Коменского, Фребеля и др.

Тот, кто ведет—а педагог находится именно в таком положении,—должен знать, куда он ведет—знать не только во временном, преходящем повседневном смысле, но и стремиться знать философски. Цели педагогики должны определяться в конечном счете философским мировоззрением, потому что в решении их судьбы должны сыграть завершающую роль смысл и цель человеческой и мировой жизни вообще. В таком освещении выступает перед нами педагогика Платона уже при самом приближении к ней. Это не изолпванная теория, а учение, поучительно последовательно вытекающее из его философских идей.

Чтобы понять эту связь, обратимся на момент к личности Платона. Платон (420—348 г. до Р. Хр.) родился в аристократической семье: в детстве он созерцал разложение афинской государственной жизни и насытил свое сознание жаждой оздоровления своей родины. Став верным учеником Сократа, он понемногу под его влиянием и под влиянием других школ (наприм., пифагорейцев) пробился к широко и стройно развернутому миросозерцанию. Он был убежден, что решил проблему мира; он нашел для себя решение вопроса, для чего существует человек и мир: и вот его горячая натура реформатора пробудила в нем неугасимое желание направить всю жизнь на истинную дорогу. Платон чувствовал глубокую обязывающую силу всякой правды,—правды, которая не позволяет довольствоваться одним ее открытием, но повелительно требует следовать ей и осуществлять ее. И Платон до заката своей жизни не покидал мечты определить ход жизни философией,—той истиной, в которой он был убежден. С поразительной наивностью, на которую способен только великий мыслитель, убежденный в

истине своего мировоззрения, он пытался осуществить в Греции идеальное государство, чтобы таким путем повести людей к вечной цели. Отвлеченный мыслитель, казалось бы, очень далекий от жизни, на самом деле пошел в глубь ее, потому, что он понял, что философия захватывает глубь жизни, и что только потому ее ошибочно считают чуждой жизни; он почувствовал великую обязывающую силу идей и связал тесно философию и жизнь. Быть философом поэтому значило для него быть учителем. Повторные попытки осуществить идеальное государство закончились очень печально: Платон рисковал в них своею жизнью, и конец ее провел в Афинах, посвятив все свои силы своей философской школе, Академии, как ее называли в Афинах. Из его многочисленных трудов, в которых рассеяно много педагогически важных замечаний и часть которых оказалась потерянной или спорно приписывается Платону, мы отметим только два его крупных сочинения, имеющие прямое отношение к педагогике. Это его «Государство» и произведение его старости «Законы»^{*)}. Отметим уже здесь, что Платон, как позже и Аристотель, излагает свою педагогику в учении о государстве и этим подчеркивает неразрывную связь судеб педагогики и государства.

Каково же было мирозерцание Платона, определившее его педагогику? Философские убеждения этого мыслителя прошли через длинный путь развития и изменения. Платон начал с верного ученичества, стремясь быть глашатаям идей своего великого учителя Сократа и влагая в его уста в своих диалогах решающее слово не только в самом начале, но и в позднейшие периоды своей деятельности. Развившись в вполне самостоятельного мыслителя, Платон не остановился на одной, твердо установившейся форме, а его философское мировоззрение прошло через некоторые видоизменения. Мы здесь в кратком очерке истории педагогических идей возьмем его философию в том ее этически окрашенном виде, в каком она оказывается наиболее тесно связанной с его педагогическими взглядами.

В истории греческой философской мысли, посвященной вопросу о сущности и строении мира, выявились два прямо противоположных взгляда на вселенную. Все

^{*)} Избранные места под заглавием „Педагогические воззрения Платона и Аристотеля“ дает в переводе на русский язык „Школа и Жизнь“, 1915 г., в приложении и отдельно.

Философы этого времени относились с полным недоверием к тому знанию, которое дают человеку его чувственные восприятия; но, подчеркивая это недоверие и опираясь на доводы разума, два крупных представителя древнегреческой философской мысли. Парменид и Гераклит, пришли к прямо противоположным выводам относительно сущности и строения мира: вглядываясь в вечно сменяющийся поток мировой жизни, Парменид приходит к выводу, что смена и движение лишены всякой действительности, что это тот обман, который порождается лживым свидетелем, нашими чувственными восприятиями: истинное бытие находится в вечном, незыблемом покое. оно не знает ни смен, ни движения и всегда остается самим собой; его неделимость, постоянную цельность и вечный покой Парменид иллюстрирует фигурой шара; Гераклит, наоборот, убежден в том, что истинно сущее это — именно вечная смена, вечный неудержимый поток: мир это, как быстро текущая река, поток, в который нельзя дважды войти в одном и том же месте, потому что он в каждый данный момент успевает уйти и перемениться, как меняется и тот, кто пытается войти в эту реку; «все течет», вечен и неизменен только самый закон смены; мнимые, застывшие точки — только кажущееся существование, мираж, созданный все теми же лживыми чувственными показаниями, — такова основная идея философского мировоззрения Гераклита.

Вот эти-то противоположные учения претворяются у Платона в оригинально примиренное единство. Платон учит, что обе идеи истинны, но они говорят о разных мирах и на самом деле не только не противоречат друг другу, но взаимно пополняют друг друга. Он окончательно делает тот шаг, который смутно намечался уже у Сократа: он решительно покидает почву греческого мировоззрения, по которому существует только один мир, и даже боги живут, хоть и на высоком Олимпе, все в том же земном мире человека; мир Гераклита превращается в его учении в мир генезиса; это — напг преходящий земной мир, где нет ничего устойчивого, и все живет сменой. Но этот мир не единственный; он, как отблеск света или тень, наводит человека на мысль об источнике света, дающего отблеск и делающего возможным возникновение тени. Этот истинный свет, подлинное бытие, обладающее всеми признаками возвышенного бытия, истинной сущности, есть мир идей, родовых прообразов вещей. Платон утвер-

ждает их имматериальность в противоположность земному материальному миру; он утверждает их вечное незыблемое самодовление, претворив в них истинное бытие Парменида. В учении Платона эти миры должны стоять друг к другу в таком же отношении, как свет относится к тени, и первый мир, мир идей, насыщается представлением об истинно ценном: он характеризуется как мир Божественный, как настоящая правда.

Платон не раз пытался отлить свое понимание идей в более точную форму и дал им различные толкования, пытался объяснить ими мир. Педагогически наиболее важным пониманием идей является этическое истолкование, за которым мы и пойдем. Во главе вечного царства идей стоит идея абсолютного добра; но, как истый сократик, Платон не отделяет от нее идею абсолютной истины; верный завету своего великого учителя, Платон убежден, что абсолютное знание непосредственно переводит к абсолютному добру; как истый грек, он верит в то, что доброе и прекрасное неотделимы друг от друга, как оба они неотделимы от истины. Добро, красота и истина сливаются в единую мощную силу, царствующую над миром идей и являющуюся подлинным источником истинного бытия и смысла мира и жизни. Это гармоничное единство абсолютных ценностей озаряет своим светом все. Как мы увидим дальше, эта вера в тесное единство добра, истины, красоты, освященное святостью, дала Платону полную возможность и право, которого к нашему горю нет у нас,—право требовать всестороннего гармонического развития человека, потому что его философия давала ему твердое убеждение в возможности полной непротиворечивой согласованности путей **истинного** эстетического, этического, интеллектуального и религиозного воспитания. Чтобы понять всю силу этой идеи и для педагогики, достаточно вспомнить, в какую бездну тяжких противоречий и колебаний повергает нас сомнение в возможности совмещения этих путей, необходимых для воспитания цельной личности.

Идея добра, дополненная вечно прекрасным, истинным и святым, становится на вершине того царства, которое образуют идеи, расположившиеся в стройном порядке вокруг своей царицы по степени своей ценности и близости к совершенству. Слабым сколком с этого мира и является земной мир. Все его существование, деятельность в нем, вся жизнь получает свой смысл только от

устремления к вечному царству идей. Ясно, что тот, кто ищет путей к истинной осмысленной жизни, должен стремиться к истинному соответствующему воспитанию человека. Только то воспитание правильно, которое ведет к этой вечной, неизбежной цели, к царству идей, в конечном счете к идее добра. Цель жизни и есть истинная цель педагогики. Педагогика и жизнь и тут неотделимы; друг от друга.

Но как найти путь в это царство и может ли найти его человек? На это дает ответ оригинальное, несколько фантастически-туманное учение Платона о душе и познании, учение, важное для понимания сущности его педагогических идей. Он различает в душе человека три части: низшую, чувственную часть, живущую чувственными желаниями; над ней стоит волевая часть души, и, наконец, высшая и руководящая часть души это—разумная часть. Сообразно этому распределению каждой из них соответствует особая добродетель: для первой—послушание, диктуемое благоразумием, для второй—мужество, делающее душу способной к истинной жизни, и третья часть должна рождать мудрость, которая бы правильно руководила волей и желаниями. Когда все части выполняют свое назначение, получается высшая добродетель, справедливость. В таком единстве душа человека когда-то созерцала до земной жизни божественное царство идей; колесница ее, запряженная двумя конями (двумя низшими частями души), и руководимая возницей—разумной частью души—участвовала в процессии богов и совершала следом за ними их солнечный путь. Но один конь—чувственная часть—устремился к земле, влекомый своими чувственными желаниями, увлек за собой второго коня и низверг всю колесницу. Души, охваченные желанием земной жизни, выбирают свой жребий, спускаются в долину Леты, окунаются в эту реку и позабывают все то, что они созерцали и знали. Таким образом, истинное познание есть, в сущности, воспоминание, которое становится доступным только избранным душам. Живя в земной жизни и позабыв об ином мире, они принимают этот мир, тень истинного, за действительный единственный, и только неопределенная тоска по иному миру и восторг, загорающийся от созерцания прекрасного, заставляют стремиться вырваться из власти земли. Высшие, более совершенные, натуры идут в область философских исканий и на вершине их открывают мир идей.

С этого момента открывается истинный смысл жизни. Это открытие, открытие глубокой жизненной философской правды, обязывает направить всю жизнь в эту сторону, потому что душа, у которой снова выросли крылья от созерцания идей, уже не может стремиться ни к чему иному, кроме как к воскресшему в памяти—познанию миру идей. Но большинство душ не в силах подняться до созерцания истины; их зрение не выносит ослепляющей силы света лучезарных идей. Как вывести их на путь истины? Здесь Платон указывает на идеальное государство, которое должно быть организовано, как большой индивид и душа: в нем должно быть три сословия: трудовое, военное и управители в соответствии с тремя частями души, чувственной, волевой и разумной — руководящей; первое питает государство, второе охраняет, третье управляет. Философы, знающие истину и созерцающие идеи, ведут остальных и через себя приобщают их к истинной жизни. В исполнении каждым сословием своих обязанностей осуществляется добродетель справедливости. Платоновская республика это государство духовной аристократии. Каждое сословие должно пройти через соответствующее воспитание и образование, высшую ступень которого занимает сословие философов-правителей *).

Такое построение системы Платона привело нас к тому пункту, где находится колыбель современной глубоко волнующей всех идеи, идеи педагогической психологии, идеи тесной связи педагогики и психологии, которую наше время склонно считать своим открытием. Платон ясно формулировал эту идею: он построил свое государство и воспитание в нем соответственно своему учению о душе. Что это не случайная аналогия, это видно из всего его учения, и это подтверждается отдельными прямыми указаниями Платона. С тех пор эта идея связи педагогики и психологии вошла, как мы увидим дальше, в постоянный инвентарь педагогики, но характер психологии не давал достаточного простора для широкого использования этой идеи вплоть до новейшего времени, когда, наконец, наступил этот благоприятный момент.

Но как создать идеальное государство в несовершенных земных условиях? Платон ответил на этот вопрос так, что его ответ является глубоким поучением для всех

*) Для справедливой оценки этой мысли Платона надо помнить, что философия была тогда всеобъемлющей наукой и под философом можно понимать широкообразованного человека вообще.

времен и в особенности для нашего времени. Для утверждения идеального общественного строя греческий мыслитель, выросший в военно - организованном обществе, увлекавшийся политикой и политической борьбой, рекомендовал обратиться не к военным кораблям, не к копьям и мечам и не к государственной власти, а он указал на воспитание; оно должно повести юную молодежь, еще не успевшую отравиться старыми порядками, на новый путь, вскормить в новом духе, сделать из них первое поколение нового общества и сохранять его во всей идеальной чистоте. Платон глубоко верил в то, что ему удастся провести этот проект в жизнь. Этим и объяснялись его рискованные обращения к сиракузскому тирану. Эта непоколебимая вера в мощь воспитания пересоздать человечество никогда не покидала Платона, и ее мы встречаем не раз позже в истории у великих представителей духовного развития человечества. Напомним для примера о Руссо, о Песталоцци и о Л. Н. Толстом, указывавших на самовоспитание и путь внутреннего возрождения.

Как же должно быть организовано воспитание в идеальном государстве?—Прежде всего цель его в конечном счете метафизическая, тождественная с целью жизни. Ей должно служить все: и общество, и индивид. Так как идеальным обществом Платона руководят философы и ведут его к истинной цели, то отложение индивида от общества в своих истинных интересах представляется Платону недопустимым, и, таким образом, индивид совершенно поглощается обществом. Необходимо только не делать обычной опипки относительно этого взгляда Платона: он не уничтожил индивида принципиально, а это получилось только фактически из сведения всего на одну метафизическую цель, создавшую естественную узость, не вместившую отдельных индивидуальных относительных интересов. С гениальной наивностью и простотой Платон ведет напролом свое общество к последней цели, не считаясь ни с какими преградами и ломая все, что становилось ему в этом случае поперек дороги. Платон уничтожил многое в жизни личности, но он не прошел мимо того вопроса, который вырос в наше время до трагической остроты: это вопрос о взаимоотношении общества и индивида, вопрос о примирении их; решение Платона, приведшее его к колоссальному насилию над личностью, исторически полно значения с формальной стороны, именно, что, по его убеждению, конфликт между ними ис-

чезнет тогда, когда будет найдена абсолютная цель жизни, обладающая одинаковым непреложным значением для всех в отдельности и в общем.

С такой радикальной ломки Платон и начал организацию своего общества и воспитания. Придавая воспитанию такое почти космическое значение, Платон, естественно, усмотрел в нем величайшую основную задачу общества — та идея, которая и до сих пор еще остается далекой мечтой. Чтобы отрезать всякую возможность отложения индивида от интересов общества, Платон на вопрос о том, кто должен воспитывать, ответил радикальным уничтожением семьи и собственности и передал все функции органа воспитания обществу, потому что семья, жена, дети и собственность заставят гражданина во многих случаях попуститься общественными интересами или нанести им ущерб. Платон бесповоротно решает вопрос в пользу общественного воспитания. Все дети принадлежат государству, и взрослые должны всех их рассматривать как своих детей.

Устанавливая общность жен и детей, Платон был очень далек от узаконения распущенности. Наоборот, он пытался таким путем решить вопрос о здоровом деторождении. Все общество жизненно заинтересовано в том, чтобы рождались и выросли достойные и здоровые граждане; поэтому оно не должно решение такой важной задачи представлять случаю и хаотическому спариванию. Платон поэтому постановляет в своем государстве, что рожать детей имеют право граждане только в цветущую пору их жизни (женщина от 20 до 40, мужчина от 30 до 50) и исключает свободный личный выбор представителей полов. Он предписывает правителям в каждом отдельном случае составлять наиболее подходящие пары, допуская в этом случае даже подделку жребиев с их стороны. Зарождение, вынашивание и рождение детей, таким образом, подвергается строгой регуляции со стороны государства. Родившиеся дети уносятся в особое место, где за ними тщательно ухаживают, но мать не должна знать своего ребенка, чтобы не отдавать ему предпочтения перед другими. Дети не есть частная собственность, в них заинтересовано все общество. Оно и должно их воспитывать.

По существу, конечно, Платон установил здесь чудовищный институт по грубости нарушения прав личности. Это те элементы, которые канули бесследно в прошлое. Но с формальной стороны Платон дает здесь две идеи

первостепенной исторической важности и ставит два вопроса, которые должны и в нашей педагогике занять очень важное место. Первая идея заключается в следующем: если мы стремимся культивировать путем целесообразного спаривания хорошие породы домашних животных, то нелепо мириться с хаосом в такой дорогой для нас области, как рождение детей. И это, несомненно, коренной вопрос для человечества: если чахоточные, больные, отягощенные наследственностью будут посылать в жизнь детей, заведомо отягощенных, то человечество неминуемо придет к вырождению. По содержанию то решение, которое дает Платон, вводящий грубейшее вмешательство в душевную жизнь личности, должно решительно оттолкнуть человека, но Платон гениально прозрел уже в IV в. до Р. Х. тот вопрос, мимо которого мы пройти не можем. Нет сомнения, что вопрос о здоровом деторождении встанет в будущем перед нами во весь рост, он должен быть вырван из рук слепого случая. Как это произойдет, это уже дело будущего. Вторая идея, выставленная здесь Платоном, заключается в том, что истинное воспитание должно начинаться с приготовления родителей, по меньшей мере—с момента зарождения детей. Платон ясно понимает, что всякие физические и духовные недочеты, на которые мы сетуем позже и оказываемся часто бессильны устранить их, берут свое начало отсюда. Поэтому проблема зарождения, вынашивания и кормления детей должна привлекать серьезное внимание в интересах педагогики. Платон дает ряд наставлений беременным женщинам и матерям.

В пользу устранения семьи и провозглашения общности жен и детей у Платона говорили еще и другие мотивы, в которых он по своим стремлениям оказывается глубоко близким нам и нашим современным очередным задачам. Он, как и мы теперь, видел, что хорошее воспитание и образование получают фактически не всегда самые способные люди, так как образование и воспитание ставится в зависимость от благосостояния и положения родителей; таким образом, судьбу общества вершат часто не лучшие и не самые талантливые люди, а те, кому состояние, привилегированное положение семьи открыли путь к этим местам. Пока дети будут принадлежать семье, она будет стремиться выдвинуть их в жизни независимо от их способностей. Борясь с этим злом и стремясь открыть путь дарованию, Платон и решил устранить семью. На этой почве рождается идея, которую опи-

бочно приписывают новому времени, именно Коменскому: идея открытой лестницы образования и воспитания для всех по степени их дарования. Сословия, которые установил Платон, это не замкнутые касты. От какого бы сословия дети ни родились, все они поступают на равных правах в государственное воспитательное учреждение и имеют вначале одинаковые шансы на жизнь. В каком сословии они окажутся в будущем, это решается исключительно их дарованиями и успехами, насколько они далеко продвинутся в направлении к высшему знанию, к высшей ветви философии, к диалектике. Таким путем, провозглашением и установлением открытой лестницы воспитания и образования, великий философ надеется выбрать из **всего** народа лучшие силы и этим гарантировать ему преуспевание и правильную жизнь. Таким образом, и эта великая идея нашего времени родилась в античном мире и прошла через длинный путь созревания.

Глубоко поучительно, как Платон решает вопрос о руководителях всей системы воспитания в своем государстве. Он проводит резкую грань между простым вскармливанием (**trofe**) и воспитанием (**padeia**), как одухотворенной и важнейшей деятельностью в государстве. Как глубоко он заглянул в идею воспитателя и учителя, это видно из того, что на должность руководителя воспитанием он рекомендует **самого лучшего**, безупречного гражданина в вполне установившемся возрасте. Гражданин этот не должен быть чужд детям, он должен быть крепко связан с ними, должен знать и любить их, а потому для такой роли подходит только тот, у кого есть законно (соответственно установлениям Платона) рожденные дети и при том—и это особенно характерно для глубины мысли Платона—и мальчики, и девочки, чтобы он знал обе половины маленького человечества и был связан с ними.

Под таким умелым, мудрым руководством дети и вступают на путь воспитания. Проведя их через первую стадию чисто-физического вскармливания, около 3-х лет, Платон переводит их на ступень дошкольного воспитания, так как считает детей с трех лет способными вступать в человеческое общение друг с другом; с этой поры дети собираются на особых площадках и занимаются там играми, черпая полутно кой-какие сведения. Насколько Платон здесь приближается к идее детского сада, откры-

того Фребелем в XIX в., больше двух тысяч лет спустя, это видно из того, что Платон не смотрит на игры, как на пустую детскую забаву, а видит в них своеобразную подготовку к жизни. Он ждет, что дети проявят, если их не стеснять, творческие способности, сами изобретут игры и этим дадут внимательному воспитателю возможность подметить склонность и одаренность детей к определенным занятиям. В этом нетрудно усмотреть у Платона не только идею детского сада, но и идеи самостоятельности и самоопределения детей, так как Платон решительно выступает против применения на этой стадии принудительных мер. С этими наставлениями Платон связывает и идею обучения—игры, с которой мы встретимся в новом времени. «Воспитывать детей науками, — говорит он, — следует не насильно, а **играючи**». Так непринудительно он предлагает обучать чтению, письму, математике; в свободном отношении к образованию и скажется истинная природа детей,—кто способен и кто не может подняться дальше по восходящей лестнице науки и философии.

С шести лет прекращается совместное воспитание. С семи лет—и в указании периодов воспитания Платон близок к современности—начинается элементарное обучение; почетное место отводится музыке и гимнастике; музыка—для души, гимнастика—для тела; музыка, конечно, имеется в виду здесь в широком античном смысле, именно, сюда входит чтение национальных поэтов, песни о героях и аккомпанимент. Между 17 и 20 годами юноши считаются эфебами и проходят через специальное военное обучение. К этой поре уже совершается отбор: неспособные идти дальше вступают в низшее сословие, трудовое; прошедшие успешно военную школу, но не обнаружившие любви и способностей к философскому исследованию, остаются в военном сословии, а отборная группа наиболее одаренных молодых людей проходит через систематическое высшее образование: они изучают высшую математику, астрономию и, главное, философию, систему идей. В 35 лет они вступают на политическое поприще и служат государству до 50 лет, когда они могут уйти на покой и вернуться к философии и к блаженному созерцанию царства идей. При этом Платон не склонен был лишать женщину участия в этом общественном служении. Он считает, что она только несколько слабее мужчины, но вполне способна идти по тому же пути. Исключая женщин из области культуры, мы в два раза ослабляем человеческое

общество, вместо того, чтобы удвоить его. Это те идеи, которые, без сомнения, были насаждены софистами.

Особенно ценны и богаты идейными итогами взгляды Платона на воспитательное значение среды, на эстетическое и религиозное воспитание. Детские души для Платона не незаписанный лист бумаги, на котором можно нарисовать все, что угодно, не воск, который может принять в умелых руках желательную форму. Он даже сделал попытку классифицировать природные характеры, попытку, близкую к той, которую мы встречаем у одного из крупных современных педагогов-психологов, именно, и Бинэ: Платон устанавливает тип философов, честолюбивых, «спорчивых» людей, и тип корыстолюбивых; Бинэ говорит о рассудочно-объективном типе, об эмоционально-волевом и практически-утилитарном.

Но Платон, конечно, не фаталист; он сознает возможность передвижения характера в известных пределах в ту или другую сторону. В этом отношении идея среды привлекает его особенное внимание. Стремясь создать людей с цельным характером, направленным на стремление к высшему, Платон обдумывает даже мелкие частности. Он ясно учитывает значение подражательного пути, как главного воспитательного фактора. Он всеми силами стремится оградить подрастающее поколение от дурной среды и дурного общения. Как велико значение среды в его глазах, это показывает, что дух тирана, по его мнению, есть продукт дурной среды. А с другой стороны, он чрезвычайно высоко ценит одухотворенное общение людей, считая его едва ли не высшим образовательным и воспитательным фактором, как об этом красноречиво говорит его прекрасное философско-поэтическое произведение «Пир». У Платона везде учится и философствует группа лиц в живом обмене мнений друг с другом.

Особенно интересно, как глубоко проник он в понимание значения экономических условий, как воспитательной среды. Он предвидит накопление капитала и собственности в руках одних и обеднение других и пророчит гибель обществу на этом пути, так как условия эти дадут широкий простор взаимной ненависти и непониманию. С присущей ему проницательностью он говорит, что опасность надвигается на общество с двух сторон: со стороны нищеты, порождающей преступления и разлад, и со стороны излишнего богатства, порождающего эгоизм, изнеженность и распущенность. «Чем выше, — говорит

он, — граждане ставят деньги, тем ниже добродетель. Разве не такое отношение между богатством и добродетелью, что если оба эти предмета положить на две чапки весов, то они пойдут в противоположных направлениях?». Все это и побудило Платона уничтожить частную собственность во всех ее видах.

Мы уже отметили, что центр тяжести изучения взглядов Платона должен лежать не столько в том, как он решает вопрос, сколько в том, что он ставит его и отмечает педагогические идеи первостепенной важности. В этом его непреходящая историческая заслуга. С этой точки зрения громадное поучительное значение принадлежит его теории эстетического и нравственно-религиозного воспитания. Платон пошел и в отборе духовной среды самым радикальным путем. Основная идея, которой он руководится везде, это мысль, что в педагогике все, с чем только соприкасаются наши питомцы, полно глубокого значения, а тем более нравственно-религиозные факторы. Платон требует тщательного отбора литературного материала, пригодного для детей. Он подвергает с этой точки зрения уничтожающей критике Гезиода и Гомера за то, что они повествуют о греческих богах и их жизни много непристойного. Не всякая правда подходит детям. Он решительно отклоняет рассказы о войне между богами, о их коварстве и интригах, о их легкомысленном поведении и т. д. Он протестует против широко распространенного в то время обычая застрашивания детей богами, чтобы не воспитывать страха. Платон здесь выступает с идеей первостепенной важности, именно—с идеей **оптимистической** религии для детей. Он предлагает также «исключить стенания и жалобы знаменитых мужей», как вредный воспитательный фактор.

Боги Платона приобретают ясно выраженный нравственный характер. Он проникнут верой в божескую правду и благодать и требует, чтобы дети знакомились только с теми поэтами, у которых есть эта вера. Детей надо учить, что порок всегда наказывается, а добродетель торжествует. Таким же духом должны быть проникнуты первые впечатления, воспринимаемые детьми из окружающего мира. Если бы даже добродетель и счастье, доброе и прекрасное и т. д., не всегда сопутствовали друг другу в жизни, то все-таки дети должны быть убеждены в их неразрывной связи, как причины и следствия. Но

Платон убежден, что это именно так: что только справедливый может быть счастлив, что «несправедливая жизнь необходимо должна быть не только позорна и дурна, но по истине также и неприятна».

Далее вся система воспитания у Платона приводит его к тому, что он, как и его учитель Сократ, видит в науке истинный путь к высшей нравственности. Основную роль в этом знании играют у него математика, как подготовительная ступень, и философия. Есть основания думать, что он предполагал ввести изучение отрывочных сведений из арифметики, геометрии и астрономии даже в область элементарного обучения. Тем более основательное изучение математики и природы чисел требуется от всех, кто принадлежит к высшему сословию и предназначается к видной роли в жизни государства. Платон видит в знании могучее средство к тому, чтобы вырвать человека из власти земных преходящих интересов; он глубоко убежден, что науки и особенно математика нужны не столько из-за приносимой ими пользы, сколько потому, что они «очищают и оживляют душу человека, расстроенного и ослепленного иными делами». Завершающая роль в образовании принадлежит, конечно, философии. Знание для него не просто сила, как для софистов, а оно есть великая нравственная сила. Таким образом он убежден в полной гармонии и согласованности этих путей воспитания.

Критикуя национальных поэтов с точки зрения воспитания, Платон выдвинул вопрос, служащий предметом горячих споров в современной педагогике, это вопрос о материале детского чтения, о детской литературе.

На той же колее мы видим этого мыслителя и в вопросе об эстетическом воспитании. В Платоне здесь сказался дух истинного эллина. Красота является в этом мире тем фактором, который заставляет погрязшую в земных интересах душу вспомнить о мире вечного истинного бытия, о мире идей. В все еще спорном для нас вопросе о необходимости и благотворности эстетического воспитания Платон не знает колебаний; он рассматривает его, как один из важнейших факторов воспитания. Первыми воспитателями он считает бога искусств и художественной красоты Аполлона и муз, освятивших своим религиозным авторитетом дело учителя и воспитателя. В музыке в древнем смысле Платон видит большую педагогическую силу, сообщаемую ей ритмом и гармонией, и,

смотря по характеру музыки, способную увести далеко и в положительную, и в отрицательную сторону. Он глубоко убежден, что характер пения и телодвижений в танцах тесно связан с соответствующими душевными свойствами; скромность, строгость и целомудрие в них способствуют возникновению в душе тех же свойств так же, как распущенность в них создает нравственную распущенность. В этом сказалось истинно античное стремление взрастить цельную личность, духовную и телесную гармонию ее. Платон стоит здесь на твердой почве традиций и вносит только вполне последовательно и сюда строгий принцип отбора. Он подвергает тонкому критическому разбору различные инструменты и виды музыки и беспощадно изгнал не только все говорящее о распущенности, но и все слишком мягкое, расслабляющее. Так, он отклоняет за эти свойства лидийскую и смешанно-лидийскую музыку; он допускает только фригийский и дорийский вид музыки, ценя их простой и строгий, мужественный характер. Из инструментов остаются лира, китара (цитра) и пастушеская свирель. Обучение игре на лире охватывало у Платона чтение творений национальных поэтов под аккомпанимент лиры и продолжалось, начиная с 13 лет, три года. При этом он обращает особенное внимание на художественную сторону произведений для детей, справедливо полагая, что детям особенно важно давать подлинные художественные произведения. Платон не оставляет без внимания даже стихотворный размер, считая, что один способен будить положительные свойства, другой, наоборот, отрицательные. «Не таких ли следует брать художников,—говорит он,—которые могут благородно исследовать природу прекрасного, чтобы юноши, живя как бы в здоровом месте, получали-бы пользу от всего, что встречается доброго их зрению и слуху, несясь подобно ветерку, навевающему здоровье от пелебных мест, и незаметно и с самого детства приводя их к гармонии, содружеству и согласию с прекрасным». Само собой разумеется, что эта гармония предполагает гармонично развитое тело. Этой цели должна служить гимнастика, проведенная в традиционном античном духе: везде речь идет не только о силе и крепости, но и о ритме, легкости и гармоничном сложении всех частей тела. Руководясь этим стремлением и традиционным греческим взглядом, Платон считает физический труд совершенно непригодным воспитательным средством. Он видит в черном труде неизменного спут-

ника дурного характера и в своем государстве совершенно устраняет рабочее население от управления и защиты государства. В этом отношении Платон не перешагнул через грань своего времени.

Таковы педагогические идеи Платона. Остается невыясненным только, имел ли в виду он приобщить ко всем этим благам всех граждан без исключения, т.-е. предполагал ли он всеобщее воспитание и обучение или же рабочее население оставалось в стороне. Есть основания думать, что Платон был сторонником всеобщего воспитания. В «Законах» (804), где он допускает ограниченный вид семьи, он говорит, во всяком случае, что идеальное государство должно устранить родительский произвол в вопросе о том, учить или не учить детей, и предлагает обязать всех дать своим детям, мальчикам и девочкам, элементарное образование.

Как ни насильственны и ни неприемлемы многие решения педагогических вопросов у Платона, идейный итог его работы в смысле постановки исторических задач остается беспримерным. Историческое развитие действительно привело ко многим его идеям, но многие из них и до сих пор остаются задачами будущего. У него мы встречаем: а) идею философской и психологической педагогики, б) идею открытой лестницы образования и воспитания каждого по его способностям, в) идею почти равноценного женского образования, г) идею отождествления цели жизни и целей педагогики, д) идею социальной педагогики, е) идею воспитывающего обучения, ж) идею полной системы педагогики от момента зарождения до достижения высот метафизики, высот созерцания мира идей, з) идею дошкольного воспитания и детского сада, и) идею эстетического воспитания, к) идею оптимистической религии для детей и т. д.

Каково было историческое влияние педагогики Платона, это остается до сих пор мало выясненным. То, что древний мир и последующие эпохи не могли не знать ее, это бесспорно, потому что мы встречаем дальше подражания той утопии, которую Платон набросал в своих педагогических трудах «Государство» и «Законы». Многие произведения Платона были потеряны; для средних веков он почти не существовал, но он возродился для нового времени, а кроме того, позднейшие писатели древнего мира не могли не знать крупнейшего мыслителя, тем более, что и непосредственная школа Платона,

Академия, насчитывала огромное число последователей, просуществовала девять столетий и, конечно, широко распространяла его идеи. Но самое главное, из школы Платона вышел его личный ученик Аристотель, философский властитель средневековья. Он вне всякого сомнения тесно связан с Платоном не только в философии, но и в педагогике. К нему нас и ведет теперь путь развития исторических идей.

IV.

Педагогический реализм Аристотеля.

Если в педагогических взглядах Платона огромной притягательной силой является то, что он гениально сформулировал многие основные идеи — задачи исторического развития педагогики и частью нашей современности, то Аристотель заслуживает серьезного внимания не только как необходимое историческое дополнение к Платону, но и по необъятной широте его исторического влияния. При наличии целого ряда сходств во взглядах Аристотеля с его учителем он во многом коренным образом отличался от Платона.

Аристотель (384—322 г. до Р. Хр.) прошел через совершенно иной путь развития. В то время, как Платон философски решил вопрос о смысле жизни и предопределил им все развитие педагогики в деталях, не считаясь с фактами жизни, Аристотель склонен везде учитывать этот толос жизни и присматриваться к существующим условиям. Интерес к фактам, к естеству он, без сомнения, почерпнул из семейных традиций, так как он происходил из старинной семьи врачей, и его отец, Никомах, был придворным врачом македонского царя. Восемьнадцатилетним юношей он поступил в Академию, философскую школу Платона, и оставался там до самой смерти учителя, скоро заняв очень видное положение по своим богатым познаниям. И с педагогикой Аристотель имел возможность познакомиться не только в теоретическом размышлении и философских лекциях, но и сочетать их с практической деятельностью: в 343 г. он принял приглашение Филиппа Македонского взяться за воспитание его великого сына Александра. Что Аристотель блестяще оправдал предъявленные к нему педа-

гогические ожидания, это засвидетельствовала история. Закончив свою роль воспитателя—повидимому, в 340 г., —Аристотель основал в Афинах свою философскую школу в гимназии, посвященной Аполлону Ликейскому. Там он продолжал почти до самой смерти свои труды, поражавшие мир своей необъятной многосторонностью и плодovitостью. Есть даже основания думать, что Аристотель во многих случаях был только инициатором и организатором работ, выполнявшихся его многочисленными учениками, в особенности где, как в естествознании, речь шла о собирании фактического, опытного материала. Из его трудов, одно время частью—именно в их естественно-научной части—потерянных и вернувшихся в Европу благотворным потоком в середине средних веков, для нас важны отрывочные места из его «Этики» и главное «Политики»*)).

И педагогическая теория Аристотеля основывается на его философском мировоззрении, определившем цели воспитания и пути к ним. Аристотель взял исходным пунктом ту мысль, что платоновский двойственный мир не исполняет того, что он должен был дать: его идеальный мир не объясняет мира явлений, так как оба они оказываются совершенно разобщенными, и нет возможности установить тесную связь между ними. Аристотель поэтому как бы спустил платоновский мир на землю, в мир явлений; он лишает мир идей самостоятельного существования и смотрит на них, как на общие сущности, которыми обладают все вещи и бытие которых неотделимо от бытия отдельных вещей. Мир в понимании Аристотеля опять становится единым, и познать вещи это значит вывести их частное существование из той общей сущности, которая неотделима от самих вещей, вывести частное из общего. В этом и заключается основная реалистическая черта в философском мировоззрении Аристотеля. Это отношение между отдельной вещью и ее сущностью он поясняет отношением формы и вещества; хотя мы их строго различаем, но они неотделимы друг от друга; в мире нет вещества, которое было бы лишено какой-нибудь формы, но нет и формы без вещества; в каждой вещи заложены различные возможности выявления этой сущности. Низшая ступень существования

*) Педагогические отрывки из Аристотеля изданы газетой «Школа и Жизнь», 1915 г., прил.

это вещество без формы, как низший, крайний, только как предел, существующий этап; это то, что позже называли материей и что повлекло за собой, как мы увидим дальше, важные последствия. Высшая точка мира это вполне осуществленная форма, сущность мира это Бог; между ними располагаются непрерывной цепью все вещи и явления мира. Они все живут и движутся от одного предела к другому, и сущность вещей, их форма, является внутренней движущей силой. Каждая новая степень существования становится материей для следующей. Таким образом, Аристотель нашел возможность установить неразрывную связь между миром идей и миром явлений; таким ключом к платоновской загадке служит у Аристотеля принцип **развития**, игравший и играющий огромную роль в нашем миропонимании. Это понятие развития полно значения и для понимания всей системы Аристотеля.

На этом мы покинем его метафизическую систему и обратимся к его учению о душе, что приведет нас к его этике, а оттуда к его педагогике. В то время, как Платон в душе отличает три определенно разобобщенные части и становится неясным, как объединить их в одно целое, так что Платон склонялся, повидимому, к мысли приписать бессмертие только разумной части души, реалист Аристотель вносит и в учение о душе опытное наблюдение и принцип развития. Как все вещи и в частности все живые существа рассматриваются им как звенья одной непрерывной цепи, так и различные части души существуют не как части, а как стадии развития души. Чувственная часть, связанная с одним только питанием и размножением, это у Аристотеля растительная душа, которою обладают растения; на следующей стадии она обогащается способностью ощущения и желания, это есть душа животных; наконец, человеческая душа находится на высшей стадии: ей присущи не только предыдущие душевные способности, но их завершает основная человеческая способность **разум**. Целесообразность органического мира и его превосходство над миром неорганическим объясняется именно деятельностью души, а на вершине их становится человек с его разумною душою. В нем природа, начинающая с простого вещества и подымаясь все выше, переходит от зародышей жизни к высшей форме жизни.

Но этим самым Аристотель утвердил не только господствующее положение человека и высшую ценность его души, но он узаконил в нем естественные стремления и желания, потому что его душа включает в себе, кроме разума, и растительную, и животную душу. Этим объясняется то, что философ-педагог, как мы увидим дальше, отнесся в своей педагогике с большим пониманием к человеческим потребностям, отклонив суровую нетерпимость Платона. Основная деятельность разума, учит Аристотель, в мышлении и познании, но этот разум может явиться и причиной желания, и тогда вместо животного желания у человека возникает разумное желание или хотение; это то, что мы называем **волей**. И в разуме, конечно, происходит развитие,—от страдательной формы разума к чисто деятельной. Таким образом, у Аристотеля отводится в его психологии, в отличие от Платона, заметное место воле, что не могло не отразиться и на его педагогике.

Такое понимание мира, человека и его души привело Аристотеля к иному пониманию нравственности и того, что составляет благо для человека. Платон не знал компромиссов, не знал и индивидуальных благ и требовал бесповоротного подчинения всего высшей идее добра, оставляя в стороне все, что не служило ей или не стояло в прямой связи с ней. Аристотель и сюда внес идею развития. Он устанавливает большое разнообразие того, что может составлять цель человеческого поступка, т.-е. что является благом или добром. Вершину этих благ занимает **блаженство** и основной путь для его достижения добродетель, а именно, высшие добродетели, основанные на чисто разумной, чисто философски-познавательной деятельности души; они доставляют в созерцании истины самое высшее, совершенное и самое благородное удовольствие, сродняющее человека с богами. Но Аристотель этим не только не исключает другие блага, но, наоборот, руководясь идеей развития, он считает, что как душа человека мыслится только как высшая стадия и заключает в себе свойства растительной и животной души, так и высшее блаженство своим чередом не исключает всех иных благ, а, наоборот, предполагает их, но только как более или менее второстепенные условия, смотря по их ценности. Аристотель считает таким добром и телесные блага, здоровье, физическую красоту, силу и т. д.; он не исключает и относительной ценности, как бла-

та, богатства, славы, власти, благ внешнего мира разнообразных видов. Важно только, чтобы человек умел хотеть разумно, т.-е. чтобы он проявлял разумную волю. Вот такое свойство воли он и называет этической добродетелью на ряду с высшей философско-созерцательной добродетелью. Разум должен привести к пониманию предметов, условий и фактов, а затем человек должен своей разумной волей избежать крайностей и выбрать правильный средний путь, везде соблюсти **меру**,—это традиционный греческий идеал. Таким образом, Аристотель оказывается далеко от сущности идеала Платона. Как тонкий наблюдатель жизни, способный внимательно учитывать положение и свое знание человеческой природы, он и ищет различные стороны человеческой жизни.

Такое широкое понимание нравственности, добродетели, жизненных целей приводит Аристотеля к широкому пониманию целей педагогики. Конечно, и Аристотель во главе угла ставит воспитание высшей способности человеческого разума, умения созерцать истину, вечное, воспитание способности к метафизическому познанию. Но этим вопрос для него не исчерпывается: учитывая все стороны души, он намечает широкие относительно самостоятельные цели: сюда входит воспитание здоровья, индивидуальных и социальных свойств, практических умений, пригодных для жизни и т. д. Он подчеркивает основное значение того вопроса, о котором только теперь начинают думать у нас, это идея воспитания гражданина. Но Аристотель уже не склонен исчерпать всю жизнь индивида государственным служением или задачей метафизического познания. Преобладание высшей цели, достижения высшего блага, порождаемого метафизическим познанием, ограждает только Аристотеля от утилитаризма, от прозаической практичности, с одной стороны, и от метафизической отрешенности—с другой. Война,—говорит он,—существует для мира, труд для досуга, необходимое и полезное для прекрасного. Эти прекрасным и стремлением к философской истине и завершаются все стремления человека, но сохраняя всю свою широту. «Граждане должны быть способны на труд и войну, на полезное и необходимое, но в большей мере должны быть способны к прекрасному».

Но все эти блага,—говорит он,—имеют цену только в общении. Блаженство достижимо только при условии

жизни в обществе, потому что человеку от природы дано стремление к общению, почему Аристотель и называет человека «животным общественным» *Zoon politikon* и основной формой этого общения считает семью. Вот почему и государство, если даже оно возникло из мотивов пользы и прозаических потребностей, служит по существу в конечном счете осуществлению высшего блага, в чем и лежит его смысл и оправдание. Главная задача государства заключается в том, чтобы облегчить гражданам путь к достижению благ и блаженства **соответствующим воспитанием**. Таким образом, и Аристотель видит в воспитании величайшую функцию государства; и он, как и Платон, излагает свою теорию педагогики в сочинении, посвященном описанию сущности и форм государственной жизни, в «Политике». Разница между ним и Платоном заключается только в обосновании: Платон заставляет государство осуществлять добродетель справедливости и служить метафизическим целям, определяющим и педагогику, и отсюда выводит и самую их тесную связь. Аристотель, верный своему реалистическому уклону, подчеркивает социально-политическое значение педагогического дела не только общим служением достижению блаженства, но выводит его из самой фактической сущности государства: государство это есть единство многих людей, говорит он, но «множество, из которого состоит государство, должно сделаться цельным и единым посредством воспитания». Связывая вопрос о судьбе, силе и процветании воспитания, Аристотель приходит к выводу, что «никто не может оспаривать, что законодатель больше всего должен заботиться о воспитании юношества». Так за много веков до нас самые крупные мыслители древнего мира ясно отдавали себе отчет в том, что с большим трудом пробивается в сознание современных людей.

Но, приписывая государственное значение делу воспитания и вменяя правителю и законодателю в главную обязанность заботу о воспитании детей, Аристотель, таким образом, встретился, как и Платон, с вопросом об органе воспитания, но решил его несколько иначе, с характерным уклоном в сторону реализма и внимания к жизненным условиям и натуре человека. Он также сторонник широкого общественного воспитания, но он очень далек от мысли уничтожить семью, как воспитательный фактор. Он подразделяет рост человека на три периода:

до 7 л., до 14 л. и до 21 г., этим во многом, как и Платон, превосходящая современные подразделения; и вот особенно для первого периода он считает семью безусловно необходимым фактором. Уже там, в глубине седых веков, разыгрался типичный спор по одному из важнейших волнующих вопросов современности. Платон разрубил гордиев узел, оказавшись не в силах понять положительные стороны семьи, так как он был поглощен всецело своим метафизическим идеализмом и не склонен был делать уступки слабой человеческой натуре. Аристотель в своем взгляде на семью исходит именно из тонкого, глубоко поучительного анализа семьи. Он видит в семье необходимое соединение того, что не может существовать одно без другого: так мужчина и женщина соединяются друг с другом для деторождения. Это союз необходимый, продиктованный самой природой, продукт того же социального инстинкта, который привел человека к жизни в обществе, в государстве вообще; поэтому Аристотель смотрит на нее, как на основную, вечную, неизменную форму общежития. Государство и семья, вытекая из одного источника, являются только различными этапами, но не только не исключают, а, наоборот, обуславливают друг друга: из союза семей образуется государство так, как из отдельных звуков образуется симфония. Протест Аристотеля против Платона в этом вопросе подкреплялся еще тем, что суть семьи он видел не только в деторождении: он возвышается до взгляда на семью, как на духовный союз, в котором муж и жена должны взаимно дополнять и поддерживать друг друга, живя в атмосфере любви и дружбы. Если заслуга Платона заключается в том, что он поставил вопрос об органе воспитания и дал его, утрированное решение в одну сторону, то Аристотель дал другое из его основных решений, которое последующие времена меняли в частности, но принцип его оставался и остается везде один и тот же.

Признавая огромное значение семьи в жизни и воспитании человека, Аристотель, как и Платон, не считает возможным обойти молчанием вопрос о деторождении. Очевидно, он стоял уже в древнем мире довольно остро. Аристотель учит, что в семье непременно должны быть дети; он с глубоким знанием жизни и натуры людей утверждает, что дети являются настоящим связующим звеном между родителями: «бездетные браки легко разъединяются, ибо дети—общее обоим сторонам благо, а об-

щее связывает». Он также считает необходимым серьезно вздуматься в условия здорового деторождения. И он полон сознания, что педагогика начинается не там, где видят ее начало и теперь, а с зарождения детей. В своей «Политике» (гл. 14) он убежденно учит, что первым делом педагог должен обратить внимание на брачный союз граждан в целях просвещения относительно наилучших условий деторождения, стремясь вырвать эту дорогую ветвь жизни людей из тьмы невежества и хаоса,—мысль, которую было бы вполне своевременно и к месту пересадить на современную почву. В указании возрастов брачующихся он дает мало нового: для мужчины он определяет этот возраст 37—70 л., считая, что в 37 лет мужчина уже установился; для женщины этот возраст 18—50 л. Он глубоко современен, когда рекомендует беременным женщинам движение и душевный покой *); он советует помнить, что состояния матери, вынашивающей ребенка, прямым путем отзываются на ее детей.

Устанавливая определенные возрастные нормы для заключения браков, Аристотель руководился не только интересами создания здорового поколения, но слишком ранние, как и слишком поздние браки он отклонял еще и по иным причинам. Уже в глубокой старине в теории этого мыслителя появился отклик думы об отношениях «отцов и детей», возбуждающих столь обостренные споры в наше время. Аристотель, как истый грек, считает дружбу величайшим даром богов и ей он отводит основное место в отношениях отцов и детей, но, по его мнению, это особая дружба: она должна основываться не на сентиментальной почве нежизненного равенства тех, кто неравен, а на **преобладании** родителей над детьми. Аристотель подчеркивает, что любовь детей к родителям и людей к богам основана на исключительном благе, дарованном первым, потому что родители оказали детям величайшее благодеяние: они дают детям жизнь и питание, а кроме того, и соответствующую духовную подготовку к жизни. «Здесь один получает от другого,—говорит он,—не то же самое и не должен требовать того же, а в том случае, когда дети воздают родителям то, что следует родителям, а родители—детям то, что следует детям, мы их дружбу назовем твердою и надлежащею». Но все-таки их отношения должны лежать в плоскости бла-

*) Эти наставления давал и Платон.

городной свободы и уважения; они должны понимать друг друга. Вот с точки зрения этих интересов Аристотель и устанавливает определенные сроки, добавив к ним необычайно важную принципиальную оговорку, чтобы родители и дети не были ни слишком далеки по возрасту друг от друга, ни слишком близки; в первом случае родители и дети не только не будут понимать друг друга, но родители понесут тяжелые стороны воспитания детей, не надеясь увидеть их плодов, а при чрезмерной близости их по возрасту их дружба будет лишена того характера авторитета, без которого нет нормальных отношений в семье.

Таков тот фундамент, на котором строит свою педагогику Аристотель. Ее дальнейшее развитие он определяет так: здоровым рождением вопрос о теле еще далеко не исчерпан; в первый период детства следует центр тяжести в воспитании перенести в область чисто физического воспитания, стремясь взрастить и укрепить здоровое тело; затем выступают на первый план потребности души. Здесь Аристотель рекомендует разные гигиенические меры, разумные привычки, гимнастику, но он энергично предостерегает против одностороннего увлечения ею, в особенности атлетизмом. В такой односторонности он и видит причину духовного одичания спартацев. И у Аристотеля, как и у Платона, игры занимают в жизни детей почетное положение, но он ценит их не только с точки зрения служения определенным целям, но и как форму детской жизни. Первый период детства таким образом посвящается у него физическому воспитанию, и в этом отношении Аристотель стоит вполне на высоте сознания сущности дошкольного воспитания, как она укладывается в нашем сознании.

К сожалению, в изучении частных педагогических Аристотеля приходится довольствоваться отрывочными замечаниями, так как в «Политике» нет развития этих идей; эта часть труда или потеряна, или осталась вообще невыполненной. С наступлением второй половины детства, с 7 л., повидимому, Аристотель предлагает перейти, не отрывая детей от семьи, к общественному воспитанию и образованию. У государства одна цель, и в интересах своей жизнеспособности оно должно и воспитание всех граждан вести единым путем; оно не может предоставить детей всецело родительскому произволу; каждая семья в отдельности решает этот вопрос по-своему, когда каж-

дый учит своих детей, чему «ему вздумается». Закон должен дать определенные постановления, а само воспитание должно вестись общественным путем и средствами.

Настаивать на общественной колее он мог еще и по иным основаниям. Мы видели, как Аристотель, считаясь с действительной жизнью и с действительной натурой человека, выдвинул на заметное место новый фактор, **волю**. В противоположность Сократу и Платону, этот реалист подчеркивает, что одно знание не в силах гарантировать нравственные поступки; для этого нужно соответствующее воспитание воли, создание навыков, привычек, иначе знание никогда не приведет нас к добродетели, благам и блаженству. В этой мысли Аристотеля кроется большое завоевание для педагогики; с этих пор образование и воспитание превращаются в принципе в две самостоятельных задачи, которые могут и не совпадать и не заменять друг друга; вопрос об их взаимоотношении продолжает обсуждаться и до сих пор.

Но привычки приобретаются упражнением, а упражнение воли дается лучше всего на том пути, которому и Аристотель готов приписать решающее значение в педагогике: это путь подражательный. С этой точки зрения общественное воспитание и должно дать необходимые образцы и простор. Оно должно прежде всего в дополнение к семье создать тот фактор воспитания, которому Аристотель придает огромное значение, — **среду**. Он вслед за Платоном очень ревниво относится даже к мелочам. Такой средой должно быть общество свободных и благонравных граждан. Педономы, руководители воспитания, должны строго следить за тем, чтобы дети не проводили время в обществе рабов. Общение и жизнь должны незаметно насыщать их свойствами свободных граждан, справедливостью, мужеством, самообладанием, интересом к прекрасному и т. д. Они же должны научить их истинной гражданской добродетели, дисциплинированности. Задолго предвосхищая мысль немецкого мыслителя Тегеля (XIX в.), Аристотель говорит, что свободный гражданин должен знать и уметь властвовать над свободными, но и подчиняться свободно, где это нужно.

Идее воспитания самообладания греки вообще уделяли много внимания. Можно думать, что они много страдали от отсутствия этой добродетели, до такой степени часто и охотно берутся они за тему борьбы с аффектами, справедливо видя в них душевную бурю, способную при

случае снести все на своем пути. Аристотель ждет много в этом отношении от образования и развития разума и разумной воли. Настаивая на воспитании воли и привычек, он этим, конечно, не отказался от высокой оценки знания, как воспитательного фактора. Здесь мы опять оказываемся у колыбели одной педагогической идеи, продолжающей глубоко волновать современное культурное человечество. Это идея общего направления школы. Уже у Аристотеля, т.-е. в IV в. до Р. Хр., мы находим определенные указания на то, каким должно быть воспитание и обучение,—реалистическим или идеалистическим, профессиональным — практическим или общеобразовательным, допустимо ли и мыслимо ли формальное обучение, знание или характер? Аристотель был слишком внимателен к голосу жизни, чтобы пренебрегать полезными и практическими знаниями и для школы, но он со всей энергией выступает против сужения педагогических задач до узкопрофессиональных пределов. Узкому практицизму не должно быть места в школе, как и вообще людям, действительно свободным и «с возвышенной душой, совсем не подходит искать всюду только того, что полезно». Надо оградить от ремесленных занятий, т.-е. от таких занятий,—говорит он,—которые не дают ничего, не улучшают ни тела, ни души. Всякое занятие допустимо, лишь бы оно несло что-нибудь совершенствованию природы человека, лишь бы мотивом его было стремление к знанию, к прекрасному, к высшему, а не грубая польза. Такое воспитание и такая школа окажутся действительными средствами не только в воспитании характера, но и в борьбе со страстями и неразумными влечениями.

В эту школу Аристотель вводит уже, кроме традиционных музыки и гимнастики, обучение грамоте и графике. В последний предмет входят письмо и рисование. На рисовании Аристотель настаивает потому, что оно должно, по его мнению, «изоприть чувство пластической красоты». Этим Аристотель начинает историю этого предмета, занимающего, к сожалению, и до сих пор в нашей школе крайне неопределенное и незаслуженно приниженное положение. Но здесь есть еще одна идея, которую Аристотель затрагивает и в вопросе о музыке, и которая обсуждается в наше время. Это—идея художественного дилетантизма: Аристотель находит, что понимать что-либо может только тот, кто сам хоть немного

практически причастен к этому делу. Музыка, рисование, художественные искусства, по его мнению, могут стать действительными воспитательными и образовательными средствами только при деятельном знакомстве с ними, хотя бы в элементарной форме, не заслоняя иных задач. В области высшего образования у него, конечно, основное место занимают также философия и математика; только к ним он присоединяет еще политику.

Эстетическому фактору Аристотель—в силу той же его связи с религиозно-нравственным воспитанием—отводит основное место в педагогике. Сознвая значение социальной и духовной среды, Аристотель вполне поддерживает платоновскую идею особого, строго избранного искусства для детей. Но и тут он оказывается не столь строгим к потребностям отдельного человека. Он изгоняет только памфлеты, резкие комедии и т. д., но музыку, правда, тоже строгую, дорийскую, он допускает не только как воспитательное средство, но и для удовольствия, для удовлетворения личной потребности. Основная идея Аристотеля здесь все та же: выдержать меру, избежать крайностей. Как много должен был ждать он от эстетического воспитания, это показывает его взгляд на назначение искусства: искусство приводит своей творческой силой в движение человеческие страсти, заставляет всколыхнуться море его душевной жизни до самого дна, чтобы затем установить настоящий покой и равновесие; когда пройдет эта душевная гроза, душа человека, по учению Аристотеля, вступает в состояние освобождения и очищения от разрушительной власти страстей. Это очищение Аристотель назвал катарзис; такую волшебную силу искусству сообщает то, что оно не только копирует жизнь в ее опытном виде, но возвышается и до изображения ее общей сущности, в особенности в трагедии. Это и выводит душу человека из состояния смятения и бури на простор уверенности и свободы. Таким образом вполне понятно, что эстетическому фактору воспитания отведено одно из центральных мест. В этой части своей педагогики Аристотель перебрасывает мостик на ту высоту педагогического идеализма, на которой находился Платон. Оба они не выявили теоретически и не назвали ясно понятия личности, но по духу их учений и характеру античной жизни можно сказать, что античный мир отзывчал в идее цельной личности.

Нам остается теперь добавить только указание на те идеи, в которых Аристотель остался сыном своего времени, особенно крепко спаянный с ним своим реализмом. Он глубоко убежден, что некоторые народы предназначены самой природой для рабства, для обслуживания тяжелой стороны жизни, для черного труда. Тесно с этим взглядом у него переплетается убеждение, что физический труд не для свободных граждан, что физический и умственный труд оказывают противоположные действия и несовместимы друг с другом; физический труд ослабляет мысль. Этим он для Аристотеля находил бесповоротное осуждение. Так смотрел на этот вопрос и Платон. Но Аристотель отдал большую дань своему времени в женском вопросе: он выступил энергичным противником идеи Платона об уравнивании женщин с мужчинами, ссылаясь, в доказательство их слабости, на свои широкие наблюдения над миром животных.

У.

Педагогический практицизм древнего Рима.

В философско-педагогических системах Платона и Аристотеля греческая мысль поднялась на вершину своего развития. Это не был последний этап в развитии греческой педагогики, но для истории педагогических идей дальнейшее развитие ее уже не имеет такого первостепенного значения, как прежде, и мы можем ограничиться в данном случае коротеньким обзором. Но прежде чем мы обратимся к нему, познакомимся с характером педагогических идей, господствовавших в древнем Риме, приблизительно до II в. до Р. Хр. Это уклонение оправдывается тем, что оба педагогических течения, древней Греции и древнего Рима, приходят затем в тесное соприкосновение друг с другом и объединяются в целом ряде одинаковых господствующих черт, как мы это увидим дальше.

Как и Греция, древний Рим представлял собой ярко выраженное военное общество, организованное на строго проведенном сословном принципе. Римские граждане делились на сословия, положение которых определялось государственной и военной службой, в особенности состоянием, делавшим данного гражданина способным нести соответствующие военные тяготы. Так, они делились на сенаторов, всадников, тяжеловооруженных, легковооруженных и, так называемых, эрариев, своего рода штрафной военной класс. Чем более тяжелые жертвы приносило сословие государству, тем выше были его права и привилегии. Древний Рим был также городом-государством, но римляне сравнительно быстро вышли из этой стадии и, идя по более широкой политике, в непрерывных войнах расширяли пределы своего государства,

подпняя себе соседние народы и вместе с тем, в противоположность грекам, открывая наиболее верным из завоеванных народов постепенный доступ к римскому гражданству. Римляне, таким образом, с первых же шагов выступили в роли умелых государственных строителей и завоевателей.

Эти условия привели в области педагогики, как и в древней Греции, к двум чрезвычайно важным следствиям. Каждый человек был и здесь, прежде всего, гражданином и, как таковой, находился в полной власти государства и всецело поглощался его интересами. На первый план и здесь выступило воспитание в то время, когда об обучении не могло быть еще и речи. Государство, его правящий класс, как и все граждане, были глубоко проникнуты сознанием важности воспитания и ревниво следили даже за мелкими проявлениями частной жизни своих граждан. Особая надзирающая власть, облеченная большими полномочиями, римский цензор, могла подвергать граждан строгой каре за неприличное поведение, за нарушение всякого рода правил, которыми была так богата римская жизнь. Передают случай, когда цензор наказал знатного гражданина за то, что тот позволил себе в присутствии своих детей поцеловать свою жену. Римский сенат, стоявший во главе государства, настолько строго следил за частною жизнью граждан, что, например, в 215 г. до Р. Хр. нашел необходимым особым законом (*lex Oppia sumptuaria*) положить известные скромные границы чрезмерно разившейся склонности римских женщин к франтовству, а в 181 и 161 гг. до Р. Хр. он выступил на борьбу с разгулом и расточительностью, строго ограничив число участников и траты на пиршества. Все это станет понятным только, если мы вспомним, как глубоко заинтересовано военное государство в жизни и поведении своих граждан. Обращая самое тщательное внимание на их воспитание, оно, характерно, совершенно игнорирует их обучение и интеллектуальное развитие, очевидно, потому, что жизнь и быт военного общества не выдвигали этого вопроса.

Второе следствие заключалось в том, что, само собой разумеется, это воспитание было в значительной степени направлено в сторону военной подготовки и связанных с нею родственных интересов. В этом отношении древне-римское воспитание носило характер, аналогичный греческому, так как их создали одинаковые обще-

ственно - государственные условия. Совершеннолетие римского юноши обозначало его способность нести военную службу: надевая в 16 лет **toga virilis**, римлянин этим самым вступал в ряды армии в определенный разряд войск, определявшийся его принадлежностью к известному сословию, и таким путем приобретал права совершеннолетнего римского гражданина. В римском военном обществе главными господствующими задачами были интересы военные, богослужение, и к ним присоединялось еще право, в творчестве которого римляне проявили наибольшую силу, определив им все последующее развитие юриспруденции у всех европейских народов. Все их воспитание проникнуто целью создать мужественного непоколебимого воина, строго выдержанную солдатскую дисциплину, сознание своего долга; и римляне не останавливались перед самыми суровыми беспощадными мерами для достижения этих целей. Их история повествует нам об отдельных случаях, когда отцы без колебания приговаривали к смертной казни и казнили своих сыновей за неповиновение или нарушение военной дисциплины. Насыщенность характера патриархального римлянина сознанием своего гражданского долга вошла с тех пор в поговорку, и именно оно сыграло большую роль в том, что римляне оказались способными создать мировое государство.

Но если римская педагогика обнаруживает одинаковые черты с греческой в том, что и здесь первенство принадлежит воспитанию, а обучение игнорируется, что и здесь воспитание направлено на военно-государственные цели, и индивид поглощается общественными интересами, то во всем остальном мы находим здесь совершенно иную атмосферу. Резкое различие между этими народами наметилось уже в их религиозной жизни, в их отношении к богам. И там, и тут представления о религиозной жизни играют важную роль в воспитании детей, но у греков действие их не только религиозное,—оно, если не в большей, то в меньшей мере эстетического характера. Греческие боги говорили своими фигурами о солнце, о свете, о жизнерадостности, они часто были безнравственны и полны настоящих человеческих слабостей, но они были всегда красочны, ярки, жизненны и в этом смысле крайне близки человеку. Не даром греки считали своими первыми воспитателями Аполлона и муз, богов искусства. Гордый Рим жил в этом отношении совсем

инными представлениями. В его представлении о богах совершенно утратился эстетический аромат; даже там, 'где боги его, как это произошло позже под греческим влиянием, 'выступают как определенные фигуры, они крайне тусклы, туманны, далеки человеческой душе. И в религии римлян, в их представлениях о богах 'вы чувствуете все тот же суровый характер долга, жизнь им 'представляется только в угрюмом виде исполнения долга, (нео-оживленная солнечными представлениями о ней древне-го грека. Грек |побаивался своих богов, но он и любил их, и любовался на них, древний римлянин испытывал только страх перед этими высшими силами и чувство своей зависимости от их произвола и необходимость поэтому, во избежание всяких бед, строгого соблюдения своих религиозных обязательств и всяких формальностей. Возможно, что именно такие представления о богах, как естественных безличных силах, заполнивших в колоссальном числе все закоулки |мира и жизни, явились источником крайнего суеверия древних римлян и их приверженности к обрядам. Все |их отношение к богам определялось узким, односторонним практицизмом, опасением за свое положение в жизни и за |свой интересы в жизни.

Тот же практицизм бросается в глаза в характере римлян во всей сфере воспитания, а позже особенно рельефно—в сфере обучения и отношения к наукам. Их серьезности и практическому складу всего их характера вполне соответствует то, что они проявляют в противоположность грекам, |вполне положительное отношение к физическому труду. Римлянин гордился своим трудом земледельца, и Цинцинат, призванный прямо от плуга |к исполнению диктаторских обязанностей, был, конечно, не единственным гражданином, |переходившим от роли земледельца к роли военачальника или государственного деятеля. Древние римляне считали вполне совместимым со своим достоинством и физический труд, и торговлю, и ремесло. Для их практического склада характерно то, что одним из самых ранних 'элементов их школьной программы был предмет счетоведения, в котором явилась настоящая нужда при быстром /торгово-промышленном развитии. Как все их воспитание было только подготовкой к практической жизни, так и их мораль не шла дальше требования повиновения богам, родителям, и тем самым, и законам. Где юная мысль и фантазия грека возносила его к богам и метафизическим целям и заставляла

стремиться зреть вечную истину и в них искать корней нравственности, там римлянин не дал ничего, кроме указания на права «дедов и отцов» и 'земные прозаические интересы.

Радикальное различие между греками и римлянами сказалось очень рельефно и в вопросе об органе воспитания. Весь характер грека, живой, общительный, склонный к совместным исканиям, и весь уклад его жизни увлекал его жить широкой общественной жизнью; площадь, общественные места, учреждения и дела влекли его к себе с неудержимой силой и заставляли жить больше в обществе, чем в семье. Поэтому и в области воспитания и обучения греки везде отдают предпочтение общественным факторам. Даже Аристотель, энергично выступивший на защиту семьи, был все-таки сторонником общественного воспитания, хотя и без тех крайностей, к которым пришел Платон. Патриархальный Рим переносит центр тяжести в семью, как в свое настоящее святилище. Дом римлянина был воспитательным центром. Вся жизнь его определялась властью отца, носившею абсолютный характер. Родительский абсолютизм входил в основные права римского гражданина: власть отца над детьми— **patria potestas**—является его главным правом; он долгое время волен в жизни и смерти своих детей. Насколько велико было это право, это видно из того, что оно сохранялось за отцом даже тогда, когда дети становились взрослыми. В религиозных обрядах римлян при появлении новых членов семьи это право главы семьи отразилось в следующей форме: новорожденного клали к ногам отца, чтобы он решил его судьбу; отец подымал его и этим символизировал прием его в семью, в противном случае ребенка постигала широко-распространенная в древнем мире судьба: его покидали где-нибудь на произвол судьбы; правда, как передают, римляне не злоупотребляли этим правом.

Семья могла стать в патриархальном Риме главным органом воспитания, тем более, что носительница домашнего очага мать-римлянка занимала в семье иное положение, чем в Греции. Она не пользовалась всеми правами мужчины, но и не была принижена. Она не только восседает за столом своего мужа, чего не знала гречанка, но и пользуется большим уважением в доме. Римлянин-муж больше видел в ней подругу и нередко прибегал к ее совету. Как велико было уважение к матери у римлян, и как

велика ее воспитательная роль, это показывает нам история римлян, в частности, биография братьев Гракхов, обязанных развитием своих дарований своей матери, Корнелии. История Рима повествует нам, как один из его сынов, Кориолан, подступил во главе врагов государства к стенам Рима, и его не могли сломить ни любовь к родине, ни угрозы, ни просьбы сограждан; но он уступил мольбам своей матери. Такие повествования более мелкого порядка из римской жизни не единичны и даже, если их принять за исторические анекдоты, они остаются характерными. Только при таком почетном положении женщины семья и могла стать настоящим органом воспитания, так как она воспитывает, главным образом, своей средой и своими главами, как образцами.

Но если римлянин-отец выступает перед нами в роли абсолютного властителя над детьми, то для древнего Рима очень знаменательно то, что его большим правам соответствуют и большие обязанности перед детьми и семьей. Патриархальный римлянин жил в ясном сознании своего родительского долга. Здесь мы встречаемся с вопросом, большим для нашей современной действительности, где отцы, необходимый элемент семьи, как органа воспитания, часто остаются совершенно в стороне и отчуждены от своих детей. Насколько нам позволяют судить отдельные описания, римлянин стремился быть и духовным отцом своих детей, воспитывая и обучая их своим непосредственным обществом и примером. Идея нормальной семьи в виде участия обоих глав семьи, их тесного сотрудничества в области воспитания детей нашла здесь свое яркое историческое осуществление.

Из того, что именно семья явилась основной воспитательной организацией, последовательно вытекает то, что это воспитание шло наглядно-подражательным путем. Хотя старый Катон был образцовым, строгим носителем идей патриархального старого Рима и принадлежал к знати и потому, без сомнения, на него можно ссылаться только с известными оговорками, тем не менее характерно то, что мы знаем об его отношении к своим обязанностям родителя-воспитателя: он уделял своему сыну очень много внимания, держал его всегда в своем обществе, сам учил всякого рода воинским упражнениям и строго следил за каждым своим словом и поступками в его присутствии. В патриархальной римской семье сыновья работали вместе с отцом, дочери—с матерью, ткали, вязали,

приучались ко всем видам домашней хозяйственной деятельности. Для центрального положения семьи в деле воспитания древне-римской молодежи трудно указать более значительный факт, чем то, что даже первая подготовка молодежи к войне предоставлялась семье, государство сохраняло за собой только контрольные функции. Таким подготовителем для мальчиков был их отец. Когда римляне прибегали к элементарному обучению, то было совсем не редкостью, что элементам письма, чтения и счета обучал мальчиков сам отец. Римляне, таким образом, предоставляли отцу пользоваться всей полнотой родительской власти, но вместе с тем он нес на себе и важные обязанности, практически подтверждая, что нет прав без обязанностей. Но и в дальнейшей своей подготовке к жизни юный римлянин шел не общественным путем, как грек, а изучал свою будущую жизненную профессию практическим и индивидуальным путем. Так, будущего офицера, юриста, политического деятеля и т. д. старались пристроить к видному деятелю в данной области, и вот, непосредственно следя за деятельностью своего патрона, молодой человек учился из практической жизни.

То же характерное различие между греками и римлянами мы наблюдаем и в воспитании обстановкой, образцами и литературными произведениями. И тут практическая, трезвая складка римского характера обнаружилась с достаточной полнотой. Римлянин и в этом случае искал образцов для подражания в мире реальном: на том месте, где у грека появляется блестящая фигура бога, героя-полубога или, по крайней мере, какого-нибудь крупного общественного деятеля, поэта и т. д., у него стоит или отец, или предки, строгий образ серьезного человека, исполненного сознания своего долга. Вместо поэтического и вдохновенного Гомера у них жизнеописания реальных деятелей; на ишрах они пели песни, но они говорили не о радостях жизни, не о творчестве и жизнерадостных похождениях богов, как у греков, а в них слышался угрюмый голос все того же односторонне подчеркнутого долга: они воспевали военные подвиги своих отцов и дедов. В римском атрие помещались изображения предков, предназначенные для увековечения и напоминания об их деяниях, как наглядно-воспитательное средство. Место греческой гимнастики, свободной, полной, многосторонней, в которой стремились развить не только силу, крепость и выносливость, но в не меньшей степени гармо-

ничное, красивое сочетание всех частей тела, в Риме заняли физический труд и голые военные упражнения с оружием в руках. И здесь верх взяла оголенная, неприкрашенная практическая цель воспитания.

Само собой разумеется, что при таких условиях изгнание эстетического элемента из области военного воспитания носило более радикальный характер и не ограничивалось одною областью физического развития. Все, что дышало ненужной, с узко-практической точки зрения, роскошью жизни, как отдельные ветви эстетической жизни, не нашло себе места в римском воспитании. Танцы, музыка, литература, поскольку она вообще была у римлян,—все это суровый патриархальный Рим считал губительным, изнеживающим средством, занятием, недостойным будущего воина, римского гражданина. Таково было опустошающее действие прозаического, узкого мотива полезности. Этим воспитанием и объясняется позже выявившееся варварское отношение победителей-римлян к художественному богатству побежденной Греции и в особенности Афин, когда римские полководцы, увозя греческие статуи, поручали своим солдатам исправлять повреждения в скульптурных, художественных произведениях, приклеивать самодельные носы и т. д. Лучшее в жизни древней Эллады было им абсолютно непонятно.

Нам остается только добавить к этой картине воспитания еще один штрих,—указание на то, что средства воздействия у римлян были далеки от гуманности: они также отразили в себе дух общей суровости. Палка, плеть и при тяжких проступках плеть с вытетенной в нее проволокой долгое время считались дозволенными средствами внушения и исправления. Возмущение Катона по адресу людей, позволяющих себе бить свою жену и детей, относится, без сомнения, к более позднему смягчению нравов, и, во всяком случае, косвенно говорит о том, что такие факты были нередки и во времена Катона, иначе не было бы смысла протестовать против них.

О древне-римской школе почти не приходится говорить. Хотя в древней Греции также не было элементарной школы в постоянном и широком смысле слова, но там уже рано расцвели широкие духовные интересы и вызвали к жизни богатую и продуктивную философскую мысль, охватывавшую широкую область высших духовных запросов. Рим и здесь обнаруживает свою неспособность к творчеству в области, где оказывается непосредственно

неприложимым практический принцип. Тем более жалкое положение занимает здесь элементарная школа. Только с расширением государства и к концу древнего периода начинает расти число элементарных школ, но роль учителя является жалкой и полной всяких неожиданных терний. Уже в древнем мире общество широко практиковало то, что оно нередко делает теперь: учитель часто являлся козлом отпущения, общество с необычайной легкостью обвиняло его за всякие вольные и невольные недочеты в обучении, в том числе и за жестокость и побои, которые действительно раздавались в изобилии, как это видно из постоянных упоминаний римских поэтов, в том числе и Горация. И в Риме за профессию учителя при жалкой оплате его труда и загнанном положении брались люди, потерпевшие неудачу в жизни или непристроившиеся в ином месте. Большею частью это были больноотпущенники, рабы, а затем и инвалиды-солдаты бывали вынуждены иногда браться за древний «скипетр» учителя, т.-е. за палку. Самое важное, с точки зрения истории педагогических идей, заключается в том, что как в Греции, так и в Риме не сознавали необходимости требовать для школы специально подготовленных учителей. Как мы увидим дальше, идея специальной подготовки педагогов и создания соответствующих учреждений возникла сравнительно очень поздно; древний мир не знал ее, считая в лучшем случае, что общие знания, честность и нравственность вполне достаточны для этой роли. Несколько в ином положении находилось позже только преподавание в высших, философских школах. Большое значение имело также то, что римлянин, как мы это отметили, часто предпочитал учить своих детей сам, если он вообще ощущал в этом нужду. Через такое домашнее образование проходили позже, на рубеже второй половины римской истории (II в.), иногда и девочки и, как показывает пример Корнелии, матери Гракхов, некоторые женщины достигали хорошего образования по тому времени. В элементарном обучении изучали национальные гимны, религиозные хоры, законы 12 таблиц, которые должен был знать каждый мальчик, будущий гражданин. Только к концу древнего периода в программу входит грамота, письмо и счет. Крайне интересно, что в Греции школа называлась **schole**, что обозначает досуг, праздность, а в Риме—**ludi**; слово это обозначает по-латыни «шра», т.-е. и там, и здесь школьные занятия приравни-

вались, судя по названию, к маловажному времяпрепровождению и были только мало заметным жизненным придатком. Реальные интересы еще не успели заставить почувствовать цену образования.

Но уже в третьем веке картина начинает меняться. Эта перемена особенно ярко обнаружилась во втором веке до Р. Хр., особенно когда римляне покорили Грецию, и греческая культура широкой волной полилась в Рим. Но это была уже греческая культура, претерпевшая важные изменения. Из слияния этих двух потоков образовалось новое обширное педагогическое течение. К нему мы и обратимся теперь.

VI.

Упадок идеи воспитания и возвышение идеи образования в эллинистическо-римский период.

Новые условия в жизни Греции, подготовленные блестящим периодом греко-персидских войн и эпохой афинской гегемонии и морского могущества, давшей эпоху Перикла, окончательно назрели в период тяжелой междоусобной пелопоннесской войны и неуклонно повели собственную Грецию к быстрому политическому упадку и замене узко-государственной жизни значительно более крупными организациями. Военное общество окончательно доживало свой век, история шла дальше. Уже Сократ, Платон и Аристотель должны были с душевной болью созерцать распад древнего уклада и традиционной политической жизни. Возможно, что отсюда и выросли энергичные попытки отыскать наилучшую форму государственной жизни и ее осуществления. Распад традиционных условий, приведший к значительно измененному положению в педагогике, шел по очень глубокому руслу. Отметим прежде всего, что уже в V, а в особенности в IV веке до Р. Хр. в Греции все чаще встречаются крупные люди, добровольно устранившиеся от непосредственного участия в государственной жизни. Это явление особенно знаменательно потому, что государственные интересы до тех пор были не только господствующими в жизни грека, но и почти исключительными; мы видели, как они определили весь характер воспитания в древней Греции. Теперь этот интерес к государственным делам начинает неудержимо падать. Как в Греции, так позже и в Риме этому много способствовало то, что с торгово-промышленным развитием, естественно, стали вырастать между гражданами большие противоположности, особен-

но экономические: противоположность между богатыми и бедными. Особенно тяжело на государственной жизни Греции—а позже и Рима—отразилось обезземеление массы граждан. Социально-экономические противоречия в тяжелой форме разъедали государственную жизнь и обострились настолько, что местами конфликт разрешился прямым нападением неимущих граждан на состоятельных. Так, в Аргосе в 370 г. произошло избиение богатых граждан. Это были уже не симптомы, а прямая, резко выявившаяся болезнь государственного организма. При таких условиях жизнь неизбежно привела к резкому упадку интереса к государству, к все больше нарастающему индивидуализму, и, в конце концов, к полному равнодушию к земным формам жизни. Греческие государства в эту пору все больше и больше ведут войны с помощью наемных армий, и **звание гражданина перестает совпадать с ролью воина**. Это самый крупный и важный новый симптом с точки зрения развития педагогических идей. Чтобы оценить всю педагогическую тяжесть и значение этой смены, надо только вспомнить, что государственная и общественная жизнь Греции с ее военным укладом были настоящим первоисточником, откуда ключом бил живой интерес к педагогическим вопросам, и мы увидим дальше, как резко изменилась педагогическая система под влиянием этих и других условий.

Радикальная перемена произошла и в философии, в миросозерцании людей, стоявших на вершине умственной жизни этого времени. В то время, как у Сократа, Платона и Аристотеля их миросозерцание венчает стремление к непреходящим вечным целям, к созерцанию вечной истины, и их педагогические идеи проникнуты тем же высоким духом широкого философского интереса, заставлявшим их искать оправдания полезного в прекрасном и истинном, после Аристотеля картина значительно меняется. У последующих школ утрачивается непосредственная жизнеспособность и жизнерадостность. Они не питают уже твердой, спокойной уверенности своих великих предшественников, что вместе с познанием и созерцанием вечной истины придет и вечное блаженство. В их философских учениях берет перевес односторонняя цель найти утерянный путь к счастью и блаженству, и высшей целью для познания поэтому становится задача установить идеал мудреца, так как они все еще сохранили основную сократо-платоновскую идею, что вполне

счастливым может быть только знающий истину человек, только истинный мудрец. Иными словами, здесь произошло глубоко - важное перемещение: у предшествующих мыслителей истинное знание само было целью, и блаженство было только его необходимым следствием; теперь подлинная цель—блаженство, а познание—только путь к нему. Таким образом, полезность, утилитарная цель, занимавшая прежде подчиненное положение, становится теперь всеопределяющим мотивом.

Характерно, что неизбежным спутником такой точки зрения явился скептицизм, отсутствие веры в возможность положительного счастья. Этот скептицизм сказался не только у школы стоиков, подчеркивавших строгий миропорядок, равенство всех людей и понятие долга, но и у эпикурейцев, стремившихся умно и расчетливо использовать те удовольствия, которые давала им жизнь. Все эти философские школы приходят к выводу, что самое лучшее в этом мире, где все шатко и подвержено случайностям, отказаться от всяких желаний и связей, чтобы таким путем восстановить полный невозмутимый душевный покой: хотя в нем не будет положительных удовольствий, но зато в нем не будет тяжелой опустошительной борьбы страстей и боли от обманутых надежд и неудовлетворенных желаний. Такой представляется этим школам жизнь истинного мудреца. В ней слышится ясный голос усталости от жизни и отчаяние в возможности достижения счастья. Как далеко вела эта утомленность жизнью, это видно из того, что эти учения рекомендовали, как выгодное и полезное, своим многочисленным последователям исполнение своих общественных обязанностей, но подчеркивали, что все-таки принадлежность к нации, обществу, государству, семье и т. д. лишает индивида свободы, связывает его и увеличивает возможность появления всяких неудовлетворенных желаний и стремлений. И мы знаем, что мысль эта жила не только в философских школах, но усталость и равнодушие к общественно-государственной жизни обнаруживаются везде. На этой почве широко расцветает своеобразный космополитизм. Стоики, например, любили говорить о себе, как о гражданах мира, и подчеркивали свою принадлежность к человечеству, а не к какому-либо отдельному народу. В философских школах мы все больше встречаем разноплеменный состав, включительно до вольноотпущенных рабов. Один из них и был во главе школы стоиков. Греческая обособ-

ленность, таким образом, оказалась окончательно сломленной экономически, политически и философски.

Этот перелом и переход к новому укладу привел прямым путем в педагогике прежде всего к полной переоценке всех основ педагогики. Прежде всего рушилось господствующее положение задачи воспитания, и неуклонно стали расти шансы обучения и образования, потому что общественные интересы военного государства, побуждавшие сосредоточивать все внимание на воспитании и приводившие к пренебрежению к обучению в древнем мире, теперь все больше ослабевали. Знание, а с ним обучение должны были при все расширявшемся диапазоне древней жизни приобрести большую ценность, как важные средства в борьбе за существование. Особенно ярко новое положение в педагогике, необходимо совершавшей свою эволюцию в живой неразрывной связи с эволюцией жизни, мировоззрения и общественных условий, сказалось в отношении к гимнастике. Как мы знаем, это был основной предмет в древней Греции; в большинстве государств он проводился общественными средствами, он занимал центральное место на олимпийских играх. Теперь, начиная с IV века до Р. Хр., с появлением наемных войск, с разделением звания гражданина и воина, с падением интереса к государству и обществу, она становится частным делом, и ее значение все больше падает. Характерно, что пало не только значение гимнастики вообще, но пал и институт эфебии, носивший характер специальной военной службы, своего рода отбывание воинской повинности в древнем мире. Так, во II веке до Р. Хр. эфебия в Афинах продолжалась один год, но и здесь она принимает иной характер: она принимает характер непринудительных занятий и понемногу утрачивает свою узкую военную окраску; с одной стороны, вырождается в то, что так осуждал Аристотель, в атлетику, с другой — в нее входит соревнование в поэзии и литературных произведениях. Смягчение нравов, созданных узко-военной культурой, обнаружилось во многих других отношениях: уже в IV в. до Р. Хр. реже встречается избивание побежденных, что было постоянным явлением в древнее время. Более терпимое отношение к иностранцам и падение обособленности привели к тому, что среди эфеев местного происхождения появляется много чужих, что при прежней организации было совершенно немыслимо.

Таким образом, даже в эфэбии пробился элемент образования. Правда, творческие силы эллинистического времени были очень невелики, но велико было мыслительное и вообще культурное богатство, оставленное в наследство предыдущей эпохой. Началась пора ученичества и переработки. Философские школы, служившие в то время хранительницами и питомниками почти всех ветвей научного знания, привлекают по тому времени огромное количество искателей образования. Они все больше и больше удаляются от характера частных замкнутых обществ и приобретают характер, довольно близкий к современным университетам,—еще одно подтверждение того, что образование развивалось от высшей школы к низшей, а не наоборот. В то время, как народная школа еще не существовала в широком смысле, в Греции уже развили широкую деятельность философские школы, университеты. Такова была Платоновская Академия, школа перипатетиков, учеников Аристотеля, школы стоиков, эпикурейцев, скептиков и т. д. Уже у преемника Аристотеля, Теофраста, было огромное число учащихся (как передают, больше 2000 чел.). Переход к университетскому типу обозначился не только в том, что эти школы стали учить за плату, но в том, что они принимают помощь государства, а главное—у них скопляются огромные книгохранилища-библиотеки, в которых идет оживленная работа и собирание научного материала. Например, колоссальная библиотека и университет были в Александрии, созданные усилиями Птолемеев. Вскоре, особенно в эпоху римского господства, учителя школ становятся в положение профессоров, состоящих на жаловании у государства.

Широкое развитие приобрел особый тип школ, глубоко знаменательный по своему назначению. Идеал философа потускнел и его начал все больше заслонять идеал, навеянный реальными условиями жизни, это—идеал оратора. На место древнего грамматиста с его загнанным положением, обучавшего элементарным знаниям, в этих школах значительно повышенного типа стал грамматик и преподаватель риторики. Это была не только перемена названия. Стремившаяся к жизненным уладам состоятельная часть греческого общества, готовилась к жизни особым образом, далеким от древне-греческого образца: она стремилась утончить свое отношение к жизни, и ее стремление к образованию дышало не бескорыстной

высотой, а глубоко утилитарным духом. Но все-таки грамматик уже не ограничивался элементами: в грамматику входит широкое изучение литературы и языка. Сюда входило критическое и объяснительное чтение поэтических произведений. В эллинистическую эпоху некоторые грамматиканы пользовались огромной славой. Далее, основным предметом было изучение ораторского искусства, риторики и эрастики, теории искусства спорить и убеждать. К ораторскому искусству греки были всегда неравнодушны. Об этом говорят даже древнейшие источники: умение владеть словом еще Гомер ставил своим героям в большую заслугу; обаяние Перикла объяснялось отчасти его необыкновенным даром слова; греки стали усердно изучать ораторское искусство у софистов. Но теперь создалась уже настоящая теория его, и, что самое важное, речь шла не только о политических речах, но об умении блистать в обществе, произносить хвалебные речи или речь, предназначенную служить просто особым видом художественного услаждения. Во многих городах из таких выступлений устраивалось нечто в роде театральных зрелищ, куда сходились любители ораторского искусства, чтобы приятно провести время. Прошедшие грамматику и риторику знатные и богатые юноши завершали свое образование у философа, хотя позднее риторика, особенно в Риме, заслоняет философию или вбирает ее в себя. Из этих предметов и составила та группа, которую эллинистическое время с III в. до Р. Хр. называло энциклическим или энциклопедическим образованием, т.-е. кругом, в котором завершалось образование тогдашнего человека. До философского учения доходили немногие, грамматика и риторика стали своего рода необходимой школьной программой для господствующих классов; но с философией были тесно связаны арифметика, геометрия, теоретическая музыка и астрономия, и вот эти науки также вошли в эллинистическое время в «энциклопедическое образование».

Как ни широким по замыслу представляется это образование, все-таки это были только знания, не одушевленные той живой деятельной струей и связью с жизнью массы, какая была у строго античного времени. Здесь окончательно определился **отрыв и расхождение** верхов народа образованного состоятельного класса, **интеллигенции от необеспеченной массы**, необразованной, лишенной всех благ культуры. Масса оторвалась от образования не

только потому, что ухудшились экономические условия, и образование требовало уже много времени и больших материальных средств, но и потому, что оно не было непосредственно связано с житейскими интересами массы. Это было благо, украшавшее жизнь состоятельных и господствующих слоев народа. Это тот разрыв, который остается неустранимым и до сих пор у всех культурных народов.

Громадное значение эллинистического воспитания и образования сказалось в том, что не только политические условия подготовили почву для широкого распространения греческой культуры, но универсальность, космополитическая и практическая черта эллинистического энциклопедического образования много способствовали тому, что эта культура широким потоком полилась в римское государство. Но это была античная греческая культура, во многом претворенная и преломленная эллинистической эпохой.

Этот прилив греческой культуры и ее богатств начался значительно раньше, чем Греция утратила свою свободу, побежденная римлянами в 146 г. до Р. Хр.; это был только завершающий политический акт. Уже Катон, умерший в 148 г. до Р. Х., боролся всю свою жизнь с наплывом греческой культуры, а римский сенат постановил в 161 г. до Р. Х. изгнать всех философов и риторов из Рима. Все это показывает, что греческая культура явилась в Риме заметным фактором, иначе не было смысла бороться с ней в такой энергичной форме. Римское государство, рано вышедшее за пределы города-государства, пошло быстрыми шагами по пути устремления к мировому государству; здесь таким образом государственно-правовым путем подготавливалась почва для космополитизма и своеобразного отражения его в педагогике в виде энциклопедического образования. При своем завоевательно-погнательном движении римляне стали прежде всего охватывать всю теперешнюю Италию, на юге которой, а также по берегам Средиземного моря они пришли в самое тесное соприкосновение с греческими колониями, в которых не только была ярко представлена греческая культура, но и где были свои большие культурные традиции, как в школе пифагорейцев. Рим шел вперед по пути завоеваний, как настоящий триумфатор, но этот победный политический путь был вместе с тем и путем, на котором победитель во многих отношениях

поступил в школу к более культурному побежденному народу. Таким образом, когда в 146 г. до Р. Хр. окончательно пала политическая свобода Греции, сраженная римским всеокрупающим мечом, это обозначало в условной форме и полную победу многих сторон греческой культуры. В Риме уже в III столетии начинают появляться школы грамматиков. В III в. до Р. Хр. был переведен Гомер и проник в эти школы. Вскоре начинают появляться и все увеличивающиеся попытки подражания грекам. Основанные греками школы не могли не привлекать к себе большого внимания, потому что широкая политическая жизнь и рост государства и промышленной жизни все повышали потребность в образовании, а греческие школы стояли значительно выше собственных элементарных римских школ. Завоевание Рима греческой школой было настолько успешно, что даже заклятый враг ее и всех новшеств старый Катон кончил тем, что на закате своей жизни взялся за изучение греческого языка. Все чаще и чаще появляются греки-воспитатели.

Все это повело к тому, что мы встречаемся здесь с необычайно интересным и исторически важным предтечей того явления, с которым мы столкнемся в дальнейшем развитии педагогических идей: родной язык, латинский, должен был отступить на второй план, и его место занял чужой, греческий язык, язык высшей культуры того времени. Истинная наука, литература, философия и т. д. была дана миру на греческом языке, и кто искал образования и культуры и, естественно, желал черпать их из первоисточников, тому необходимо было владеть греческим языком: это были единственные врата к учению и образованию. Не только греки считали себя истинными носителями культуры и были ими тогда действительно, но фактически и образованные римляне должны были признать это. Римская знать и все, кто претендовал на образование, считали делом неизбежной необходимости пройти через греческую школу и овладеть греческим языком. Цицерон рассказывает, что когда родосский посланник, не знавший латинского языка, явился для переговоров в римский сенат, гордый властитель римского государства, сенат, вел с ним переговоры на греческом языке. Греков изучали, им стремились подражать; воспитатели-греки научили детей знатных римлян раньше говорить по-гречески, чем на родном

языке. Мы знаем, что позже Ювенал высмеивал этот обычай, против него выступил Квинтилиан и др. Как показывает нам этот факт, идея первоначального обучения на родном языке, как она ни проста и ни естественна, пережила свою историю, и при том очень длинную. Эта идея появилась не в новое время, как ошибочно думают многие; о ней велись горячие споры уже в Римской империи, и в отдельных случаях искаженной политической жизни эта идея не пробила себе окончательно дорогу даже еще и в наше время.

Но это была именно эллинистическая претворенная греческая культура. Рим второго века до Р. Хр. обнаружил в своей жизни много сходных общих черт с тем, что совершилось в Греции; тот же рост, только в большем масштабе, торгово-промышленной жизни, тот же рост капитала, обезземеление масс, наемные войска, упадок строгой гражданственности, но и смягчение нравов и т. д. Поэтому то, что давала эллинистическая Греция, не могло не найти здесь живого отклика, тем более, что утилитаристическая черта, чуждая древней Греции, взяла верх в греческой послеаристотелевской культуре и этим близко подошла к основной черте римского характера. Только эта черта проявилась у римлян опять-таки значительно более резко. У них широко расцветают школы грамматиков, особенно риторические школы, но свое перенимание они мотивируют (например, Цицерон) полезностью грамматики и риторики; астрономия им по душе, потому что она может принести пользу земледельцу и мореплавателю. С дальнейшим ростом и здесь совершился отрыв от народной массы в обучении и воспитании; эллинистические философские школы приобрели огромное влияние, особенно школы стоиков и эпикурейцев, и дальше мы встречаем римлян на той же колее отношения к культуре, как и греков.

У римлян только идеал оратора окончательно заслоняет философа. Это особенно ярко сказалось у Цицерона (1 век. до Р. Хр.) и Квинтилиана (42—118 г. по Р. Хр.). В своем знаменитом труде «О воспитании оратора» Квинтилиан рисует образ оратора, как человека на вершине образования и развития: он должен не только владеть словом и широким образованием, но, по мнению этого римского писателя, нельзя быть хорошим оратором, не будучи хорошим человеком. У него рассматривается вся система образования и воспитания, начиная с периода до—

школьного воспитания. В его учении, кроме отражения характерных черт римской жизни и космополитического периода, мы находим мало педагогически оригинального. Целый ряд его педагогических идей знаком нам уже из систем великих греческих философов, только здесь нет той полноты и философской глубины и обоснованности. Квинтилиан подчеркивает идею психологической педагогики; он требует от учителя изучения душевной жизни детей; он энергично подчеркивает необходимость пробуждения у них интереса, для этого он рекомендует выдвигать привлекательные стороны предмета преподавания; с этим вполне согласуется его отклонение физического наказания, так как такие низкие средства могут воспитать только рабов—мысль, в той же форме высказанная раньше Аристотелем; и все завершается у него ясным сознанием громадной роли учителя. Этот автор не только подвел итоги педагогики этой эпохи, но он явился и передаточным историческим пунктом, как мы увидим дальше, так как через него (и Плутарха) педагогические идеи античного мира были воскрешены в эпоху Возрождения и оплодотворили ее.

Как ни сильно повысились, таким образом, жизненные шансы знания и обучения, но элементарные школы попрежнему оставались частным делом, при том мало ценным; системы не было, правительство относилось к ним безучастно. В том же положении были долгое время и школы грамматиков и риторов, но их спасал громадный интерес к ним. С ростом империи положение начинает значительно меняться; государство начинает понемногу сознавать нужду в образованных сотрудниках. Уже в Греции, как мы упомянули раньше, города начали приходить на помощь этим школам. Когда пала Греция, ее книжные сокровища в большом числе оказались во власти римлян. С этих пор идет и в Римской империи рост библиотек, наконец возникает во II в. по Р. Хр. в восстановленном Веспасианом «храме мира» первый римский университет, позже характерно названный Атэнеем. В нем преобладает, конечно, не философия, а юриспруденция, медицина и ораторские науки. В Риме уже Цезарь (I в. до Р. Хр.) отказался от предубеждения римского сената и даровал всем неримским врачам, грамматикам и учителям риторики право гражданства. Император Веспасиан (69—79 гг. по Р. Х.) тратил на оплату греческих и латинских риторов сравнительно большую

сумму, и дальше государственная власть все больше переходит к прямой оплате труда этих учителей, установив в существовавших высших школах определенное число мест-кафедр. В некоторых школах, например, в Александрии, повидимому, наряду с философией, риторикой, грамматикой, широким изучением литературы велись и некоторые работы в области естествознания, начатые Аристотелем и его учениками. История передает нам имена некоторых римских естествоведов, пользовавшихся огромной славой и авторитетом; таковы, например, имена Плиниев. Императоры Адриан (117—128 гг.) и Антонин Пий (138—180 гг.) уделяли особенно много внимания положению преподавателей. Антонин Пий даровал особым указом врачам, риторам и грамматикам свободу от всяких государственных податей, которые уже тогда начали ложиться тяжким бременем на плечи граждан; это освобождение распространялось и на провинциальные города, но там этими привилегиями могло воспользоваться только ограниченное число преподавателей: от 5 до 10 врачей, от 3 до 5 грамматиков и риторов, смотря по величине и положению города. Число философов, имевших право на эти привилегии, не было ограничено, так как, как знаменательно констатирует это императорский указ, они были в это время редким явлением. В 176 г. император Марк Аврелий пришел на помощь афинским философским школам, которые существовали на частные средства и слабую помощь города: он назначил определенное жалованье двум представителям каждой из четырех философских школ (Академии Платона, перепатетников-аристотеликов, стоиков и эпикурейцев) и двум преподавателям красноречия. Таким образом, история привела к возникновению профессорских кафедр, хотя государство все еще не ввело определенной системы и не обусловило свою помощь установлением определенного правительственного контроля над этими школами. Но такое положение не могло удержаться на продолжительное время. Число риторических и грамматических школ было очень велико. Некоторые приобрели большую и почетную известность. Таковы были школы в Марселе, Лионе, Нарбонне, Вене, Альтоне и т. д. Таким образом, все эти школы становятся уже заметным и важным фактором в жизни империи. На них обратили тем большее внимание, что во всех заботах римских императоров о риторах и грамма-

· тиках сказалось желание приобрести знающих и образованных сотрудников. Значение их учел уже Юлиан-Отступник, оставивший за императором право окончательного утверждения учителей и пытавшийся использовать это право в своей борьбе против христианства. Наконец, в 425 г. императорская власть—в лице Феодосия и Валентиниана—окончательно утвердила свое право на руководство жизнью школ и воспретила частные школы под угрозой сурового наказания.

· Что касается элементарного обучения, то оно по-прежнему осталось частным, к которому государство не имело никакого отношения.

VII.

Идея религиозного воспитания в христианстве первых веков.

Вместе с наростанием могущества Римской монархии, постепенно превратившейся в всемирную державу, увеличивались все больше признаки дальнейшего распада древнего греко-римского мира. В зените своего могущества, в эпоху императора Августа, древний мир породил новое религиозное течение—христианство, которое должно было прийти на смену старым силам и завоевать весь мир. Появление этого нового фактора обозначало наростание совершенно иного отношения к миру, к человеку, ко всем благам и ценностям, с которыми соприкасался человек. Появление христианства обозначало появление нового мирозерцания и нового жизнепонимания. Это действительно была радикальная переоценка всех ценностей, естественно, оказавшая огромное влияние на развитие педагогики и педагогических идей. Но оно в первые же века своего существования не только явилось первостепенным преобразующим фактором, но и само, с своей стороны, подверглось большому влиянию греко-римской культуры и их строя жизни, из которого оно вышло. Основную идею христианства, братства и равенства всех людей, подготовила философия стоиков, задолго до Р. Хр. учившая идее естественного равенства и свободы всех людей и уже в составе своих последователей обнаружившая стремление к уравниванию всех людей, независимо от их принадлежности к определенному народу. Громадную роль сыграло также возникновение всеобъемлющего мирового римского государства, правовым образом охватившего в одно целое массу разноплеменных народов.

Мы раньше отметили, как древняя мысль вступила на колею погони за идеалом мудреца, мечтая таким об-

разом найти путь к удовлетворению и счастью, в которых уже успело возникнуть тяжелое сомнение. Мы знаем также, что эти поиски по существу оказались тщетными и привели к полному разочарованию во всех желаниях, к сознанию, что самое лучшее не иметь никаких желаний и жить невозмутимым затишьем души. Уже в этом сказалась большая усталость от жизни. С постепенным упадком римской жизни, неслыханным нравственным развалом, угнетением массы росла и крепла необходимость найти исход из тягот земной жизни. И вот на фоне греко-римской культуры появляются различные религиозные течения, в которых сознание людей того времени тщетно искало спасения, пока не явилось христианство, как благая весть измученной массе народа о том, что есть еще иной мир, в котором праведные истстрадавшиеся души найдут справедливость, правду и воздаяние за то, что они вынесли в земной жизни. Эта благая весть была тем более ценна, что она рисовала человеку земную жизнь со всеми ее недоступными массе благами жизнью временной, суетной, лишенной истинной ценности. Сознанию людей того времени, отчасти подготовленному всем предыдущим развитием к противопоставлению мира истинного бытия миру явлений, было тем легче освоиться в этом мирозерцании, что эта жизнь представлялась временным заключением и испытанием, только мучительным преддверием к истинной и вечной жизни, где уже безраздельно царит солнце Правды. Христианство ответило назревшей потребности в **спасении**.

Здесь мы должны отметить одну сторону философского развития, которая вошла в христианство и играла очень важную роль в определении всего его отношения к миру его педагогических идей,—сторону, распространившую свое влияние на все средневековье и, вне всякого сомнения, отчасти оставшуюся у него и до сих пор. Эта сторона заключается в том, что в представлении христианства земной мир, земные интересы и тело человека превратились в нечто радикально злое и греховное. Эта идея явилась следствием развития греческой философии. Уже у Платона мир земной стал миром только явлений, миром генезиса, миром только теней, и ему был противопоставлен мир истинного бытия, мир идей, увенчанный высшей идеей, идеей добра, сгустившейся уже у Платона в идею Бога. Таким образом, уже у Платона

мир земной, а с ним и тело получили отчасти отрицательный характер, что очень важно в понимании всего отношения христианства и средних веков к педагогическим задачам и практике. Эта тенденция окрепла и выросла в дальнейшем развитии философии. Аристотель объединил мир, но он поставил его между двумя крайними, прямо противоположными полюсами, между чистой формой и чистой материей. Уже у него чистая форма награждается эпитетом Бога, и дальнейшему развитию философской мысли оставалось сделать только один шаг к этическому выводу, что если чистая форма—абсолютное добро, Бог, то то, что противоположно ему, чистая материя, телесность, есть **зло**, греховность. Таким образом создалась духовная отрешенность от земли и телесности, представление о греховной плоти, которую необходимо было умертвить, уничтожить, чтобы освободить душу. Религиозный рост в христианском направлении нашел свое мощное подкрепление в философии.

Естественно, что цели и задачи жизни и педагогической подготовки к ней теперь представлялись верующим в совершенно ином свете. Прежде всего эллинистическое время постепенно разложило идею высокой оценки общества и государственной жизни, питавшей древнюю педагогику: оно довело индивидуализм, сосредоточение индивида на самом себе, до крайнего предела. И вот здесь христианство совершило его естественное превращение в универсализм: в отказ от своей эгоистической личности, в борьбу с чувственным разобщением, в единении всех душ в Боге, утверждая вместе с тем, что каждая душа ценна, что каждый индивид может спастись и должен искать спасения в устремлении к иному миру, к царству Божию. Радостному мироутверждению грека христианство противопоставило непоколебимое убеждение в суетности и ничтожестве всего земного. Практически греки жили идеалом полноты личности, и земные элементы даже в представлении о личности богов играли важную роль. Христианство объявило беспощадную войну чувственным сторонам человеческого существа, его естественным влечениям, плоти. На место греческого идеала **megalopsychia** великой объемлющей души, радостно взвизгивающей сияющими глазами на чувственно-эмпирический мир, ценившей мужество, смелость, дерзание, становится понятие резигнации, смирения, отказа от своего чувственного я, погружения своей души в Бога.

Понятие **tapeinos** (слабый, трусливый), которым грек обозначал порок, христианин превратил в высшую добродетель, придав ему значение слабого перед Богом, **смирненного**. Блага грека охватывали здоровье, богатство, славу, силу, храбрость, науку и т. д., для христианства все это тлен и суета. Особенно резко это выявилось в отношении к светскому земному обществу и к государству; христианство закрепило нараставшее равнодушие и пренебрежительное отношение к нему, противопоставив ему **civitas Dei**, царство Божие. Тертулиан на рубеже II и III вв. знаменательно констатирует, что для него нет ничего более безразличного, чем государство. Августин идет еще дальше и объявляет государство злом, порождением Каина, братоубийства, напоминая для примера о том, как был основан Рим.

Но все это мы указываем для того, чтобы пояснить, что задачи и характер воспитания, обучения и содержания образования не могли не перемениться, хотя все это совершилось, конечно, далеко не сразу. Ценным и имеющим смысл в воспитании могло быть только то, что вело к спасению души, к царству Божию, или так или иначе содействовало этой цели. Светские задачи—задачи подготовки к государственной жизни, в особенности в той форме военного общества, каким являлось греческое и римское государство. Первоначальное христианство с его мощным наплывом горячей веры и отсутствием рассудочности, так много говоривших сердцу своих последователей не могло не отнестись по меньшей мере безразлично к интересам такого воспитания, потому что оно было не от мира сего и звало в мир иной. Поэтому оно важно было не как **система** воспитания, да и не стремилось выработать ее, а необъятное педагогическое значение первоначального христианства заключается в том, что оно само, как таковое, выступило в роли могучего **воспитательного фактора**; эта роль сохранилась за ним и в средние века и дальше, хотя его педагогическая ценность позже уже значительно меняется.

В главе о возникновении и росте идеи всеобщего обучения мы еще вернемся к вопросу о важной роли первоначального христианства. В то время, в атмосфере распущенности, произвола, господства грубой силы, бесчестия и вообще разложения общества христианство противопоставило общественному разложению кристальную чистоту своих стремлений, свою непоколебимую веру в

правду, в духовную жизнь, в искру Божию в человеке, в силу нравственно-религиозной чистоты. Самозащита старого мира, выразившаяся в жесточайших гонениях, послужила только иллюстрацией к силе христианства и выявила его мощь и рост во всей его силе. Ведь чувствовалась потребность не только в спасении, как у измученной массы, но и в обуздывающем моральном влиянии, как у господствующих классов. Вспомним только для примера, что это было время, когда для потехи зрителей постоянно гибли на аренах тысячи людей, услаждая их потоками крови, предметными хрипами, нечеловеческими муками существ, терзаемых дикими зверями. Как известно, в то время даже образованные женщины не гнушались таких зрелищ. Этим объясняется отчасти, что христианство выступило в роли сурового воспитателя, неумолимо изгонявшего все земные слабости. Оно перенесло центр тяжести в нравственно-религиозную сторону. Христианство сравнительно скоро породило аскетические течения и монашество,—монастыри, сыгравшие колоссально крупную культурную роль в средние века. Первоначальное его действие было таково, что оно сыграло большую роль в вытеснении из педагогики, как и вообще из жизни, широких жизненных и, главное, умственных и эстетических интересов. То же отрицательное влияние обнаружилось и в отношении физического воспитания. Христианство естественно пошло в нем в направлении, прямо противоположном греческому культу тела и физической красоты. Это наследие в массе продолжает чувствоваться и теперь.

Но эти первоначальные тенденции христианства напели естественное ограничение в тех условиях, в которых оно развивалось. Прежде всего оно само не осталось вне влияния греко-римской культуры; затем интересы распространения христианства среди язычников, стоявших на сравнительно высоком уровне культуры и образования, владевших таким образом важным и сильным оружием, принуждали и христиан вооружиться соответствующим оружием, потому что речь шла не об обращении дикарей с их примитивным сознанием,—миссия, которую позже в широком масштабе выполняло христианство,—а прежде всего о народах, гордившихся своей культурой и смотревших на новых проповедников сверху вниз. Кроме того, и все увеличивавшееся число последователей предъявляло новые требования; религиозное вероучение разрасталось из простых положений во все более широкую си-

стему догм; нужны были люди, знакомые с ней и способные научить новой вере. Так понемногу и в самом христианстве начинает все больше ощущаться нужда в образовании, в школах, тем более, что оно по самому существу должно было обратить особенное внимание на юные души, на детей, вдыхавших в существовавших до тех пор школах дух язычества. Такое постоянное обращение к педагогике в религиозных интересах встречается на всем протяжении истории педагогики.

Этот интерес замечен уже у древних отцов церкви. Так Василий Великий (329—379) проявил много участия к судьбе детей. Он уже считается с необходимостью образования, сознает, что единственный путь ведет к нему через языческих писателей и стремится только в своей «Беседе с юношами» к тому, как получать пользу из языческих сочинений, чтобы они брали знания, но ограждали себя от их языческо-религиозного влияния, отклоняя все, что не согласно с христианством. Он и своей жизнью и своими обращениями к монахам энергично подчеркнул долг воспитания детей,—конечно, в христианском духе. В этом подчеркивании идеи воспитания детей, как долга, кроется его значение. В указании же мер воздействия и методов он не дает, собственно, ничего нового против того, что мы встречаем, например, у Квинтилиана, в том числе и некоторый уклон в сторону гуманности в средствах воздействия на детей.

Та же идея воспитательного долга слышится и у Иоанна Златоуста (347—407 г.). Педагогике он уделил внимание в сочинении «Против врагов монашества». И у него, конечно, господствует над всем идея воспитания. Не отрицая значения образования и развития ума, он все-таки, над всем ставит не образовательный принцип, а воспитательный и при том религиозно-воспитательный: умение хорошо жить, господство над земной, телесной природой человека, над его страстями,—вот истинная цель воспитания. Переводя его мысли на наш педагогический язык, мы сказали бы, что это была по преимуществу идея педагогики **характера**, проведенная им с глубоким, очень поучительным сознанием, что детская душа очень чутка и восприимчива ко всему, как хорошему, так и дурному и требует к себе очень бережного отношения. И он не думал этим исключить потребность в образовании, но в нем сильно говорит опасение перед той отравой, которая, по его мнению, кроется в каждом языческом писателе.

Более энергичную защиту образования и светские писатели нашли у Григория Богослова (330—390 г.), высоко ценившего образование, как одно из величайших благ и энергично предостерегавшего против пренебрежительного отношения к нему. То же осторожное, но все-таки безусловно положительное отношение к знанию и наукам обнаруживает крупный философ Блаженный Августин, оказавший огромное влияние на все развитие европейской философской мысли. В том цикле семи наук, который он намечает (*trivium* =грамматика, риторика и диалектика—философия и *quadrivium*=арифметика, геометрия, музыка и астрономия; позже над этими *septem artes liberales*, над этими семью свободными науками становится, как их полновластная госпожа, богословие), он подкрепляет только то, что установилось до него в греко-римских школах, но он, следуя своей натуре, окрашенной большим богатством чувства и огневого темперамента, подчеркивает чрезвычайно важную педагогическую идею, вне всякого сомнения, имеющую непреходящее педагогическое значение для педагогики всех времен: это—идея педагогического долга, бодрого настроения у учителя и поддержания радостного настроения и у учащегося. И он, конечно, требует, ссылаясь на пример Спасителя, мягкости и снисходительности в отношениях учащего к обучаемым.

В общем итоге можно отметить, что через педагогические взгляды отцов церкви, из которых мы ограничиваемся упоминанием только о предыдущих, не суживая этим значения других, проходит красною нитью идея воспитывающего обучения. Можно также отметить еще, что первоначальная суровая отрешенность от всего земного обнаружилась отчасти в некотором пренебрежении к семье, да и позже, в средние века, семейное воспитание должно было часто уступать свое место церковно-общественному. Отрицательное отношение к семье, как к организации, прикрепляющей к земле, сказалось не только в широко разросшемся монашестве, но и в том, что в средние века твердо укрепила идея безбрачия духовенства. Повидимому, из двух заветов: «Чти отца твоего и мать твою, да благо ти будет и долголетен будеши на земли» и «Аще кто грядет ко мне и не возненавидит отца своего и мать, и жену, и чад, и братию, и сестер, еще же и душу свою, не может быть ученик» (Ев. Луки, XIV, 25, 26), больше влияния приобрело второе веление.

Но эта тенденция отрицательного отношения к семье была значительно ослаблена ростом христианства и его проникновением в жизнь и во многом перешла в определенно положительное отношение. Так, Климент Александрийский восхваляет здоровую хорошую семью, семейный уют и благотворное влияние домовитой жены на детей. Тем не менее все-таки семья, как орган воспитания, везде в христианской педагогике остается подчиненным исполнительным фактором, а где можно, часто заменяется церковно-общественным учреждением.

Господством таких интересов объясняется то, что первоначальное христианство не уделяло достаточного внимания образованию, считаясь с фактическим существованием греко-римских школ. Их приняли и отцы церкви на которых мы указали. Но опасение привлечь в свои ряды неискренних или легкомысленных последователей, уже с первых шагов побудило христианские общины проводить желавших приобщиться к ним через известный искуc. Он был долгое время, главным образом, нравственно-религиозного свойства, но затем к нему привступает некоторая доля обучения,—первые зачатки чисто христианских школ, сначала имевших дело с взрослыми людьми: новообращенные должны были изучить молитвы, получить элементарное знание основ веры и познакомиться с псалмопением. Эти школы новообращенных были большею частью простыми собраниями новых кандидатов в члены общины, происходившими в определенные дни на паперти или в храмах. Разгоравшаяся борьба с культурным греко-римским язычеством и рост собственной догматической системы, требовавшей изучения и образования и сведущих служителей церкви, а также и то, что ряды проповедников христианства постоянно пополнялись высоко образованными людьми того времени, повели к созданию христианских школ повышенного типа, катехитических школ, в которых изучается не только катехизис, но и традиционный греко-римский цикл семи свободных наук, но, конечно, с выдержанной христианской окраской и все более усиливавшимися дополнениями. Как мы видели, отцы церкви оживленно обсуждали вопрос о допустимости изучения языческих писателей и усвоении греко-римской духовной культуры, и решение этого вопроса было далеко не всегда положительным. Значение этих школ еще более повысилось с возникновением науки богословия. Число их все повыша-

лось, и над ними появились новые надстройки, соборные и монастырские школы. Чтобы понять все культурное значение этих школ и самих монастырей, мы должны вспомнить, что с наплывом некультурных народов в Европу они выступили в роли почти единственных хранителей образования и культуры и спасли для нас хотя и не все, но многие духовные сокровища древнего мира.

Значение монастырских школ увеличилось еще благодаря тому, что языческие школы с утверждением в IV в. христианства, как господствующей религии, подверглись гонению и скоро совсем исчезли, а другие христианские школы пришли в упадок. Когда в VI в. крещение новорожденных детей стало всеобщим, нужда в этих школах перестала существовать. Это служит еще одним подтверждением того, что образование для христианства того времени было только средством, а не предметом, имеющим самодовлеющую ценность, как у греков. В то время как в монастырях продолжает тлеть искра образованности, среди мирян и даже в среде духовных лиц распространяется тьма невежества. Жалобы на него и признание своей духовной темноты становятся обычным явлением; увеличивается и незнание латинского языка, хотя он стал на Западе языком богослужения. Став господствующей церковью и введя всеобщее крещение новорожденных младенцев, христианство считало свое положение обеспеченным и в области воспитания массы также доверилось семье, следя только неуклонно за сохранением христианских традиций в ней и всецело подчиняя ее себе.

VIII.

Педагогический аскетизм средних веков и рыцарский идеал воспитания.

Говоря о соборных и особенно монастырских школах, мы уже перешли непосредственно к педагогике средних веков. Не так давно, а частью и до сих пор, на средние века смотрели только с их очень темной, тяжелой стороны; для сознания большинства это были как бы пустые страницы истории, охватившие целое тысячелетие в жизни человечества; во многом, в отношении роста разных сторон науки и культуры это так и было, хотя никогда не следует забывать, что речь идет о громадном промежутке времени, о периоде в целое тысячелетие, о разнообразных странах с своеобразными обычаями и особым укладом жизни. Мы остановимся в этой главе на чисто-общей характеристике педагогического положения. У средних веков была своя ясная и не менее важная культурно-историческая задача: они выступили в роли хранителей старой греко-римской культуры, а главное,—они взяли в свою школу юные некультурные народы, пахлынувшие на Европу, и этим спасли многое от гибели, которая угрожала греко-римской культуре. Вместе с тем рядом шла интенсивная переработка и усвоение религиозно-философского наследия. Но все это совершалось под строгим контролем и руководством церкви, приобретавшей все более возростающее господство над всеми сторонами жизни того времени. Живой дух первоначального христианства принимает тут все более застывшие формы. Власть авторитета и традиций признается непреложной. Такими авторитетами были священные книги и философия Аристотеля, известная только в основной ее метафизической и логической части. При условиях, ука-

занных частью в предыдущей главе, и господствовавших в средние века, естественно было, что из античной и греко-римской культуры нашло защиту и сохранилось только то, что было воспринято церковным учением и представителями церкви, монастырями и монахами, или в всяком случае то, что не противоречило церковно-христианскому учению. Все языческое, противоречащее ему, уничтожалось с беспощадной энергией. Это значительно упрощало воспитательно-культурную задачу средних веков в приобщении к ней юных германских народов, но это же повело к тому, что целые драгоценные и глубокие области богатой древней культуры погрузились на целые века в забвение, а многое, возможно, утратилось бесследно и навсегда. Мы знаем, например, что монахи, нуждаясь в пергаменте для рукописей и переписки, пользовались древними свитками, уничтожали записанный на них текст своих языческих предшественников, чтобы воспользоваться пергаментом для своих целей. Строгая церковная организация и суровость, много помогавшая церкви дисциплинировать необузданных германцев, с другой стороны, привела к тому, что средневековое христианство выступило в роли посредницы между простыми смертными и Богом и истинной обладательницы правды: вся истина была дана в откровении; человеческой мысли, философии и наукам оставалось только быть глашатаями ее, способными рассудочно истолковать и логически, в системе, доказать слабому разуму человека то, чем владела церковь в священных книгах. При таких условиях самостоятельное идейное творчество средних веков было в общем крайне бедно, свободы мысли не существовало. Как мы знаем, средневековые тратили громадную энергию в этом направлении, часто заменяя недостаток в творчестве бесплодными мелочными спорами истолкователей буквы. Эта черта названа схоластической. Сначала схоластом назывался (*schola* -- школа) представитель церкви, надзиравший за школой и определявший ее характер, а затем это понятие, как типичное, перенесли на средневековую умственную культуру, обозначая им сухой бесплодный формализм, философскую мелочность и отсутствие творчества и самостоятельности.

Не дало особенного идейного богатства средневековые поэтому и в области педагогических идей. И здесь нераздельно властвовала суровая аскетическая христианская традиция. С удалением от земли и земных интере-

сов в сторону религиозного спасения, педагогика, с ее подготовкой к земным целям, утратила интерес. Средневековые и здесь сумело создать большую устойчивость и неподвижность. Если бы можно было истории приписать сознательные замыслы, можно было бы сказать, что история как будто пережидала, пока новые народы созреют и станут духовно самостоятельными. Этой устойчивости и даже застою в области духовной соответствовал и социально-экономический строй. Рядом с господствующим классом, частью смешиваясь с ним, стояли феодалы, владельцы отдельных областей, долгое время фактически не признававшие над собой даже власти королей и императоров и правившие в своих областях безраздельно и самодержавно. Средневековые рыцари жили в своих укрепленных замках, господствуя над прилегающими областями и населением. Их вооружение и подготовка делала их огромной силой, которой при отсутствии огнестрельного оружия трудно было сопротивляться. Как ни странным кажется это нам теперь, но два—три закованных в латы рыцаря, заняв узкий проход или мост, могли с помощью своих тяжелых мечей и длинных копий оказать успешное сопротивление целым отрядам. Крестьяне находились от них в полной крепостной зависимости. Подати свои они платили трудом, натурой, продуктами своего труда. Это было естественное хозяйство, удовлетворявшее нужды человека собственными внутренними продуктами. Города жили той же устойчивой жизнью. Товарообмен, быстро меняющий население и физиономию современных городов, в то время был не велик. Крупный переворот в жизнь Европы начинает вносить эпоха после крестовых походов, в XII и XIII вв., когда в западную Европу пришел свежий поток еврейской и арабской науки и мысли, пропитанный естественно-научными интересами.

Таким образом, цивилизованный мир того времени жил под эгидой средневековой христианской церкви, твердо стоявшей на страже христианских традиций везде, в частности и в педагогике. Из наиболее интересных педагогических фактов отметим попытку Карла Великого (768 г.—814 г.) ввести всеобщее обучение. Ему удалось объединить весь Запад в одну Священно-Римскую империю. Сам человек необразованный, он верно оценил роль педагогики и решил прибегнуть к ней, чтобы скрепить разрозненные части своей империи единым духом образования, создав единую церковно-латинскую культуру.

Он воспользовался помощью ученого монаха Алкуина (735—804 гг.), которого он поставил во главе Турского монастыря, самого богатого и ставшего своего рода духовным центром. Начиная с 794 г., он издает один указ за другим, предназначенные провести в жизнь идею всеобщего обучения. Все аббатства, монастыри и храмы должны были основать школы; содержание образования в них определялось собственно минимальными религиозными нуждами: его составляли псалмы, символ веры, молитвы и на более высокой ступени—арифметика и грамматика. Особенно усиленно боролся он с невежеством духовенства. Интересно отметить, что и в эту пору считалось достаточным обладать некоторым образованием, чтобы быть учителем; о специальной подготовке еще не было и речи. Как ни велика была власть Карла Великого и как ни энергичны его попытки, но идея всеобщего обучения так и осталась неосуществленной. История подготовила к тому времени некоторые условия, достаточные для ее осознания, но не хватало еще целого ряда условий для ее осуществления, как мы это увидим дальше.

Что касается продолжавших существовать монастырских школ, то одушевлявшей их руководящей идеей была цель воспитания христианского смирения. Тело и физическое воспитание, естественно, оказались не только в загоне, но они, как мы это отметили в предыдущей главе, рассматривались, как источник греховности, пленения духа. Это была «грешная плоть», которую можно было умертвить или, по меньшей мере, обуздать. Поэтому посты и молитвы стояли в центре жизни монастыря и его школ. Не редкость было, что монахи будили своих питомцев ночью для борьбы с плотью молитвами и ночными бдениями. Бичевание и суровые телесные наказания по-прежнему вошли в обычный обиход и окончательно вытеснили ту гуманность, о которой так тепло говорили Квинтилиан и отцы церкви. Что касается содержания образования, то, кроме традиционных «семи свободных наук» (*trivium*—грамматика, риторика, диалектика и *quadrivium*—арифметика, геометрия, музыка, астрономия), утративших свою прежнюю широту и свежесть, так как их проходили по кратким руководствам, как комедиям, изучалось богословие, церковное пение, латынь, вычисление церковных праздников и т. п.

Монастырские школы во многих случаях становились важными рассадниками образования того времени,

так как в их руках находились большие библиотеки и коллекции рукописей. Тому, кто стремился к образованию или хотел быть ученым, не было иного пути, как обратиться к монастырю. Этим объясняется то, что мы в средние века почти совсем не встречаем видных **светских** ученых. Но зато некоторые монашеские ордены принимали живое участие в умственной жизни и, как доминиканцы и францисканцы, делились на философские школы, горячо враждовавшие друг с другом на этой почве. При некоторых монастырях создавались школы и для светских детей, не предназначавшихся для монашеской жизни. Монашество оказало благотворное влияние на население тем, что оно осватило педагогическое влияние труда, как спасительного средства от пороков и лени, оно учило ремеслам, развило широкую общественную благотворительность. Они были писателями, учеными, книгоиздателями, учителями и т. д. Но отрешенность от жизни и земных интересов, строго сохранявшаяся в первую половину средних веков, при огромном числе монахов много помогла воспитать и тот религиозный психоз, которым были охвачены в эпоху крестовых походов не только взрослые, но и массы детей. Таково было влияние одностороннего религиозно-духовного аскетического воспитания, а стремление к умерщвлению плоти узаконяло и освящало самые жестокие и отвратительные меры наказания, которым в монастырях придавалась религиозная окраска, но которые не могли не вести к огрубению и ожесточению. Учение здесь часто превращалось действительно в тяжкое мученичество и подвижничество.

Духовенство и монашество определяло и воспитание в светских кругах, хотя в средние века не раз возникала ожесточенная борьба между церковной и светскими властями. В народной массе вплоть до верхов дворянства образование пришло в колоссальный упадок; неграмотные правители были далеко нередким явлением. Воздействие семьи не могло развить всей своей силы, так как формы ее жизни, как и хозяйственная сторона, мало менялись от поколения к поколению. При том моногамная семья, слабая в Греции, нашла сильную поддержку у римлян, но еще и в средние века она не была единственной формой сожительства представителей двух полов. Двоеженство и конкубинат были широко распространенными явлениями. Только в конце средних веков, в XIV в., начинали появляться многократно повторявшиеся запре-

щения конкубината, и на внебрачное происхождение стали смотреть, как на нечто позорящее. Это может служить еще одним указанием на то, что семья и семейное воспитание были скорее всего не первичной, а более поздней формой воспитания, чем общественное.

Во главе угла домашнего воспитания стояло во всяком случае стремление воспитать верных сынов церкви, за чем с неуклонной строгостью до мелочей следило духовенство, угрожая отступникам тяжкими карами. Возможность тяжелого воздействия у представителей церкви была тем более, что они были не только господами положения и пользовались большей частью огромным авторитетом у всех феодалов, но индивид сам по себе был мало защищен. Эту защиту он находил только через свою принадлежность к определенной группе, к корпорации, к цеху, но это же лишило его возможности идти против господствующих течений, и церковь могла регламентировать, если она находила это нужным, даже мелочи жизни семьи, особенно все, касающееся молитв, обрядов, посещений церкви и т. д., а тем более все, что касалось воспитания детей; в остальном же она твердо поддерживала традиционный патриархальный порядок жизни, верность обычаям и установившимся нравам. Этой верностью с чрезвычайной простотой определялась и нравственность. потребность же в образовании в массе не могла разгореться, так как натуральное хозяйство вело жизнь человека по ограниченному руслу, а духовные факторы бездействовали при покровительстве средневековой церкви, считавшей излишней чрезмерную подготовку к удовлетворению земных интересов. Стремившихся просветиться она звала в монастыри. Так воспитание шло по традиционно-подражательной колее.

В полной мере по этой колее шло воспитание в крестьянской, подневольной массе, стоявшей на очень низком уровне, но на том же пути вначале находились и дворяне, мало чем в ходе своей жизни отличавшиеся от своих крестьян. Как известно, многие поэты XIII в. были еще безграмотны. Только с расцветом феодализма и рыцарства расцветает новая форма воспитания, хотя все тем же подражательным путем в стороне от прямых интересов образования. Это средневековое рыцарское воспитание. Характер его определился тем же фактором, на который мы указали в педагогике древней Греции. Над огромной массой бесправных людей, со всем своим

имуществом и жизнью, находившихся во власти помещика, рыцаря, феодала, синьора, стояла значительно меньшая в числе господствовавшая группа, видевшая свою задачу в господстве, войне и богослужении. Удовлетворяясь последним, представители церкви шли вместе с ними и покровительствовали им. Таким образом, это меньшинство выросло в своеобразное военное сословие, способное поддерживать свой авторитет силой. Рядом с тяжело вооруженным рыцарем простолюдин утрачивал всякое значение на весах жизни.

Все воспитание в этом военном сословии, естественно, приняло специфический военный, рыцарский характер. И здесь мы должны отметить то явление, которое мы наблюдали в военном обществе Греции и Рима: обучение с его интересами образования оказалось совершенно отодвинутым на задний план, и господствующее положение заняло воспитание соответствующего характера. Поэты представили нам образ рыцаря в сильно идеализованной форме: он видит назначение своей жизни в защите слабых, в борьбе за веру, в развитии силы, храбрости, стойкости, верности данному слову, в предупредительном и нежном обращении с дамами. Эта сторона жизни рыцаря подчеркивалась тем, что рыцарь избирал себе даму сердца, во имя которой он и совершал свои подвиги. С развитием феодализма у дворянства понемногу вошло в обычай посылать своих сыновей и дочерей на воспитание ко двору более знатных владетельных особ. Сначала дети прислуживали рыцарям, наглядно обучаясь рыцарскому образу жизни; от 7 и до 14 лет мальчик исполнял обязанности пажа в собственном смысле этого слова: он прислуживал за столом, оказывал всяческие мелкие услуги рыцарям и особенно их дамам; он должен был научиться петь, читать стихи, в которых воспевалась женская красота и рыцарские подвиги и добродетели; уже в этом раннем возрасте он должен был начать усвоение начал «любви, войны и религии». С 14 лет и до 20—21 г. он служил в качестве оруженосца, продолжая начатую подготовку: он учился владеть мечем, биться на копьях, ездить верхом, быть храбрым и умелым охотником. В эту же пору он проходил школу обращения с дамами, учился не только вежливости, сдержанности, но и всяким приемам и манерам, принятым в рыцарском обществе. Позже, когда французские рыцари стали задавать тон, пажи и оруженосцы учились французскому языку, но

также большей частью в устной форме. В 20 л. оруженосец посвящался в очень торжественной форме в рыцари. В общем итоге рядом с опоэтизированным образом рыцаря в действительности стоял человек необразованный, даже грубый, только приобретший известный внешний лоск. Культ силы и воинских упражнений и преувеличенно воспеваемых подвигов приводил часто в действительности к насилию, жестокости, хвастовству и т. п. Историческое значение идеи рыцарского воспитания сказалось лишь в том, что после римской распущенности рыцарское воспитание казалось в отношении воспитания некоторой сдержанности известным шагом вперед, а затем это всетаки было светское воспитание; некоторое смягчающее значение имел также эстетический элемент (поэзия, пение, музыка, танцы), которому отводилось очень почетное место в воспитании и жизни рыцарей.

В соответственном духе велось воспитание девочек. И здесь воспитание шло тем же наглядно-подражательным путем. Они учились хозяйству, дамским ручным работам; в них стремились воспитать набожность, грациозность, привлекательность, мягкость, нежность, целомудрие. В воспитании девочек обучение чтению и письму занимало более почетное положение, и грамотные дамы встречались чаще, чем грамотные рыцари, считавшие письмо и книжки немужским, нерыцарским делом. Учителем было в этом случае духовное лицо. Девочек учили также читать стихи, петь, танцевать, играть на скрипке и арфе, а также французскому языку. Иногда изучался и латинский язык. Таково было воспитание девочек во вторую половину средних веков,—воспитание, пришедшее на смену монастырскому, к которому обыкновенно прибегали в первую половину средних веков.

Что касается горожан и светского образования, то его можно считать почти совершенно отсутствовавшим. Только в XIII в. у более состоятельных семей в крупных городах обнаруживается стремление создать свою школу наряду с церковными, в которой могли бы обучаться их дети, готовясь к светской жизни. Так возникли **scholae senatoriae** или городские латинские школы во многих городах Германии. Латинский язык и здесь занял бесспорное центральное положение, т.-е. стал языком школы, потому что даже немногие торговые договоры, в которых чувствовалась нужда в это время, писались на латинском языке. На этом языке даже в XIV и XV вв. еще велись

торговые книги. Все это было возможно потому, что Европа того времени все еще жила в простых хозяйственных условиях. Как указывают историки, даже в таком крупном центре, как Франкфурт - на - Майне, в 1440 г. насчитывалось около 15 крупных торговцев, да и те были частью землевладельцами. В большой же массе жителей можно было вполне довольствоваться устными сообщениями, а в случае нужды на помощь приходило духовенство и рыночный писец, выполнявший заказы своих клиентов на площади. Потребность в новой школе жизнь начала энергично выносить там, где открылось более оживленное производство и торговля. Так, повидимому, более широко разрослось обучение чтению, письму и счёту во Флоренции в XIV в. В том же направлении вело широкое развитие промышленности во Фландрии и Брабанте и т. д. Так возникли «писарские школы». С возрастаньем богатства, влияния и силы городов им удавалось одолеть противодействие представителей церкви и создать свою светскую школу. Церковь все время стремилась ограничить их число, давая свое согласие только на определенное число их, и сохранила за собой право контрольного надзора. В них учили читать, писать, вести деловую переписку и составлять документы. В роли учителей выступали педоучившиеся студенты или ученики соборных и монастырских школ, прервавшие свои занятия из-за горькой нужды. Занимаясь с детьми, они нередко попутно занимались мелкими торговыми делами, вплоть до продажи старого хлама, собирать который они заставляли своих питомцев. Нищенство учащихся и учащихся было обычным явлением. Развитие школ задерживалось не только отсутствием учителей, книг, пособий, но и тем, что над всем, несмотря на новые требования жизни, продолжал господствовать принцип «лучше плохой латинский язык, чем хороший свой».

В то время, как, таким образом, низшее и среднее образование находилось, в общем, в жалком положении, сравнительно широко развернулось высшее образование, рост университетов. И здесь мы находим подтверждение, что рост образования указывает нам на путь от высшей школы вглубь к низшей, а не наоборот, как это может показаться вероятным на первый взгляд. Целый ряд высших учебных заведений приобрел уже в глубине средних веков большую славу. Университеты получили целый ряд привилегий. Такими привилегиями обогатился,

например, университет в Болонье в XII в., а во второй половине этого века—университет в Париже. Несколько позже привилегии были распространены на Оксфордскую и Кембриджскую высшие школы. Университеты освобождали в известных случаях даже от военной службы, от податей. Им даровано было внутреннее самоуправление, свой суд. Понемногу к ним переходит право дарования ученых степеней, раньше безраздельно принадлежавшее церкви. Университет с профессорами и студентами образовывал, в общем, в некотором роде замкнутую своеобразную корпорацию, далеко не всегда жившую в мире с гражданским обществом, и в свою очередь делившуюся на землячества или «нации», так как в университеты собирались люди со всех концов, из разных стран. Разноплеменность учителей и учащихся не мешала общему ходу занятий, так как все владели единственным языком науки того времени, латинским. Состав профессуры пополнялся духовными лицами, как и вообще вся школа находилась под строгим надзором церкви. Так как некоторые многочисленные монашеские ордена, как доминиканцы и францисканцы, примкнули к определенным философским учениям и проявляли живейший интерес к науке того времени, то в университетах, ставших центрами борьбы между различными течениями, шла оживленная жизнь, возбуждавшая большой интерес происходившими там диспутами. Но всему этому ставились строгие пределы дозволенного, определявшегося согласием и одобрением церковного учения. И в университетах все хоть сколько-нибудь отклонявшееся от установленной церковью колеи подвергалось беспощадному гонению. О свободе научной мысли при таких условиях не могло быть и речи, и философия и ее спутницы—науки, поскольку о них можно говорить в то время, обнаруживали поразительную бедность, бесплодие и богатство в мелочных терминологических спорах. Меньше всего в таких условиях могли расцвести науки о природе, так как на нее смотрели, как на зло, на темницу духа и т. д. Зато широко расцвели суеверия и предрассудки. Тот же суеверный взгляд сказывался и в отношении к исследованию природы, как это обнаружилось в алхимии или гороскопии и т. д., хотя в университетах изучали не только философию, богословие и др. «свободные науки», но и юриспруденцию и медицину; при чем в начале каждый университет учил какой-либо одной науке: в Париже

изучали богословие, в Болонье—право, в Салерно—медицину, но вскоре они вступили на путь естественного расширения, вводя остальные науки.

Так понемногу выростала уже во второй половине средних веков светская школа. Этот уклон к светской школе можно уяснить себе на сопоставлении двух теоретиков раннего и позднего средневековья, Грабана Мавра и Винченца Бовэ. Грабан Мавр всюду берет критерием полезности наук и правильности педагогического пути интересы церкви и воспитания духовного лица. Он одобряет изучение грамматики, ожидая, что это увеличит понимание Священного писания. Риторика должна помогать коротко и ясно возвещать слово Божие и т. д. Хотя, таким образом, он приходит к оправданию традиционного риторического образования, но все-таки его цель и критерии остаются чисто церковными. Несколько иные веяния чувствуются у теоретика педагогики позднего средневековья Винченца Бовэ (XIII в.), хотя он остается везде в области чисто общих рассуждений. И он, конечно, ратует против гордыни и за христианский идеал смирения, но его мотивация носит несколько иной характер, так как он ссылается на интересы жизни, общества и самого индивида. В противовес суровой школьной действительности, узаконявшей жестокие нравы в школе, он говорит в своем «Утешении души» и «Об образовании юношей» о наказаниях только в крайнем случае. Он говорит, что истинная мудрость должна сочетать знание и добродетель вместе. Лучшими средствами для воспитания добродетели являются привычка и убеждение. Восхваляя стремление к знанию, он требует связи науки с жизнью, но все это, конечно, оставалось в ту пору только добрым пожеланием и интересно только, как симптом намечавшихся новых веяний.

IX.

Педагогический индивидуализм эпохи Возрождения и идея природы.

Уже в явлении городских школ, школ писцов чувствовалось зарождение новых условий и новых веяний. Натуральное хозяйство начинает понемногу преобразовываться, появляется более широкая торговля и промышленность, естественным образом должен был возрасти спрос на грамотность и письменность. Сдвиг в сторону зарождения светского обучения и демократизации школы начался в глубине средних веков особенно после крестовых походов. Кроме отдельных попыток основания школ, о которых мы говорили в предыдущей главе, можно отметить в XIV в. деятельность последователей мистики мейстера Экгардта, перешедших на почву практической мистики и развивших широкую педагогическую деятельность. Так, Гергард Грооте (1340—1384) основал «братство общей жизни» в Девентере, которое создало в свою очередь целый ряд отделений под различными названиями и много внимания уделяло обучению, основывая школы для бедных, стремясь таким путем насадить мистику.

Попытки освободиться от гнетущей власти средневековой католической церкви отразились и в знаменитом учении о двойной истине, которое утверждало, что истина откровения не исключает особой истины, познаваемой разумом; таким путем средневековая мысль пыталась, не сбрасывая еще с себя монашеского платья, пробить просвет в стене, окружавшей ее и державшей крепко во власти подчинения церковному авторитету. Попытки эти в различной форме не только не прекращались, но становились все чаще и энергичнее, тем более, что папская власть в XIV и XV вв. приходила во все больший упадок.

Аскетический идеал средневековья вступал во все большее противоречие с жизнью, намечавшей значительный рост самосознания индивида и его личных требований к жизни. Могучий рост индивидуального самосознания выразился не только в критическом отношении к теоретическим основам средневековья, но и в попытках поставить на его место новое независимое мирозерцание. Так выросло настроение эпохи Возрождения, характеризующееся гуманистическим индивидуализмом.

Окончательную брешь на простор к новой науке, к свободе мысли, к реальному знанию пробило новое отношение к природе. Прежде чем исследовать ее, с нее необходимо было снять то проклятие, которое тяготело над ней в средние века. И эпоха Возрождения выполнила эту задачу со всем крайним увлечением, на какое она была способна. В частности, таким путем открылась возможность создания и введения в школу элементов реального знания, также выросла и выдвинулась та идея, которой предстояло в новой педагогике играть необычайно крупную роль: это—**идея природы и природосообразности.**

Колыбелью новых веяний явилась Италия. Начиная с XII века из монастырских «гробниц» начинают понемногу воскресать и появляться памятники древней литературы и мысли. Уже в XIV в., со времени итальянского поэта Петрарки, началось энтузиастическое увлечение древними авторами. Началось старательное, широкое изучение латинского и греческого языков. Поклонение древним авторам неизбежно приняло, на первых порах, характер слепого поклонения и перенимания. Для энтузиазма этой эпохи и обоготворения всего античного характерно, что когда в XV в. был открыт труп римлянина, то в Италии началось настоящее паломничество к нему, и папа вынужден был распорядиться, чтобы предать труп тайком ночью земле.

Переворот в мирозерцании сказался в том, что земной мир и природа, на которых лежала тяжелая средневековая печать греховности и отверженности, преобразились в понимании эпохи Возрождения в прямо противоположное явление. Мир земной перестает уже теперь быть «юдолюю горя и слез», и у человека эпохи Возрождения возгорается неугасимая жажда слиться с этим миром, почувствовать себя на родном лоне. Чем мрачнее было представление средних веков о мире, природе и греховной плоти, тем больше дифирамбы слагает им эпоха

Возрождения. Мир стал теперь рисоваться им настоящим космосом, каким его представлял античн. мир, цельным, гармоничным. Своего апогея эта колея достигла у философа итальянского Возрождения, у Джордано Бруно, закончившего свою жизнь в 1600 г. на костре в Риме. Его философское учение во многом является вдохновенным, пламенным гимном миру,—гимном, который завершается идеей полного единства мира и Бога. Новое учение о движении и соотношении небесных светил, коперниковская теория, расширившая мир в бесконечность и открывшая возможность в математических формулах определять законы их движения, была воспринята как красноречивое доказательство божественности и гармоничности мира. Даже с внешней стороны эта эпоха явила картину большого волнения и экстаза. Человек этого времени оторвался от своей местной прикованности и стремился и физически обнять этот обожествленный им мир. В эпоху Возрождения даже среди крупных мыслителей, очень часто попадались лица, которые далеко переросли монастырское платье, бежали из монастырей и скитались с посохом в руках по всему миру, нигде не находя себе покоя. Было бы большой ошибкой думать, что их гнали только ужасы инквизиции, знаменовавшей собой агонию средневековья; нет, их гнало, кроме того, внутреннее волнение, своего рода экстаз. Во всех концах Западной Европы можно было видеть целые группы таких скитальцев, странствующих школяров и учителей. И население, в начале враждебное им, позже начинает нередко давать им приют и свое покровительство.

Это упоение миром во многих отношениях приняло явно антично-языческий характер. В речах и писаниях этого времени все чаще стали появляться фигуры воскресших античных богов. К числу наиболее торжественных празднеств принадлежали процессии в античных костюмах. В пылу увлечения папы обнаружили гораздо больше вражды к врагам гуманистов, чем к ним самим. Так погиб фанатический обличитель гуманистической распущенности, сопровождавшей рост их индивидуализма, Савонаролла, а Лавренций Валла, резко выступивший против целого ряда устоев католической церкви, нашел покровительство папы и спокойно жил при его дворе. Вновь открытые статуи античных богов и произведения античного искусства населили цитадель католицизма, Ватикан. Упоение антикой дошло до того, что поэт Фл-

Зельфо назвал папу Николая V «хранителем престола Юпитера», и тот был только польщен этим. Скоро, конечно, вскрылся резкий антагонизм между католицизмом и гуманизмом, но идеи гуманизма успели уже широко вросли в жизнь. Он принес с собою идею индивидуальности, интерес человека к себе, как личности, сознание ценности человеческой природы; принес реабилитацию мира и природы и выдвинул необычайно важные для педагогики идеи природы, природосообразности и свободы; все это развернулось на почве глубокого горячего интереса к античной древности. Естественно, что эпоха Возрождения, снова повернувшаяся лицом к жизни, должна была почувствовать и проявить повышенный интерес к вопросам воспитания и обучения. Рядом с Аристотелем стал Платон, целый ряд других философских школ, привлеченных много приверженцев, но в педагогическом отношении оказали решающее влияние на гуманистов Плутарх и Квинтилиан, представители эллинистическо-римской педагогики. В 1415—16 г. был открыт педагогический труд Квинтилиана «О воспитании оратора» (*De institutione oratoria*) и вызвал громадный восторг и увлечение. Гуманисты, сильно чувствовавшие красоту языка и мысли античных писателей, были психологически хорошо подготовленной почвой для восприятия идеала оратора, вдохновлявшего эллинистическую культуру; и Квинтилиан явился для них своего рода педагогическим откровением. Вскоре стал известным и Плутарх с приписываемым ему трудом «О воспитании детей». С открытием Квинтилиана у всех на устах был идеал оратора. Крупные моменты жизни этого времени и различные торжества часто сопровождались ораторскими выступлениями приглашенных или павших ораторов. Так античное время перебросило мостик к новому времени в лице эпохи Возрождения.

Интенсивный интерес к педагогическим вопросам, сопровождавший Возрождение античной литературы и искусства, вызвал к жизни целый ряд педагогических писателей, как Вержеро, Вежио и др. Уклон гуманистов к педагогической деятельности был тем более понятен, что на этом пути они получали широкую возможность пропаганды своих идей и интересов, да и все ищущие образования скорее всего обращались к ним, ценя в них новаторов и знатоков античной литературы. Этим объясняется то, что с самого начала гуманистического движения стали появляться многочисленные педагогические трактаты.

Всех их объединяет общий дух Возрождения и общий источник их педагогического вдохновения, так что взгляды их не дали богатого разнообразия идей и отделяются друг от друга сравнительно несущественными различиями. Мы остановимся здесь на двух выдающихся педагогических представителях итальянского Возрождения, наиболее рельефно выживших ценные основные идеи и веяния своей эпохи; это были Леонардо Бруни, один из образованнейших людей среди гуманистов, давший стройную педагогическую теорию, и Витторино да Фельтре, ярко претворивший и ожививший педагогические идеи Возрождения в своей педагогической практике.

Леонардо Бруни (**Aretinus** 1369—1444 гг.) написал трактат «О воспитании юношей (**De institutione adolescentium ad ubertinum Corrarientem**)». В нем он подчеркивает по стопам своего классического образца первостепенное жизненное значение воспитания с раннего детства. Воспитание для него является не только важной стороной в жизни семьи, но и большой государственной задачей. Это подчеркивание идеи сознательного педагогического воздействия на детей с ранней поры имело в ту эпоху большое значение, так как начало обучения не было урегулировано. Бруни воодушевлен в противоположность средним векам античным идеалом воспитания гармоничной полной личности, гармоничного развития души и тела. Эпоха Возрождения, таким образом, снова восстановила жестоко погранные в средневековых монастырских школах права тела и физического воспитания. Вместе с тем воскресла с нашей современной точки зрения одна из важнейших идей, именно идея психологической педагогики. Бруни энергично подчеркнул требование, чтобы педагог вошел в душевные переживания детей и стремился изучить детскую индивидуальность. В противоположность средним векам, для которых индивидуальное существование носило временный греховный характер, жизнерадостное Возрождение высоко ценило все и всеми силами стремилось раскрыть своеобразные стороны каждой личности, как бы отыскивая для каждого возможно больше возможностей или точек соприкосновения с обоготворенным им миром. Сам Бруни, конечно, не пошел дальше мелких своих и чужих наблюдений; психология и научные методы шли еще в такой мере, что они не могли широко оплодотворить педагогическую мысль, но идея живой связи психологии и педагогики продолжала как

искара тлеть и в теории Леонардо Бруни. Она повела его последовательно и дальше,—к возрождению идеи обучения по способностям. Живо напоминая нам этим мысли недавно скончавшегося французского психолога и педагогика А. Бинэ, Бруни раздумывает над значением различных индивидуальностей и приходит к выводу, что нет никакой нужды принудительно проводить всех через один и тот же путь обучения; нужно считаться с индивидуальной одаренностью: есть люди, которым память и ум открывают широкий простор в области теории (литературный тип Бинэ), но встречаются индивиды со слабой памятью, но с большой сметливостью в практической жизни (практический тип Бинэ); таким людям можно дать только минимум знания и предоставить им искать своего поля деятельности в житейской практике, где они смогут занять подобающее им место. Тот факт, что Бруни ставит образование и обучение в прямую зависимость от наличности хорошей памяти, станет вполне понятным, если мы вспомним, что он жил и писал в то время, когда печатной книги в нашем смысле еще не было, когда каждый экземпляр был рукописью и очень ценной и мало доступной вещью. Поэтому, как и все его предшественники, Бруни очень высоко ценит память и повторяет рекомендацию Плутарха и Квинтилиана усердно заучивать мудрые сентенции и заботливо упражнять память. Как известно, это наследие, преувеличенная оценка памяти, этого важного фактора нашей душевной жизни, живет прочно и до сих пор в широких слоях наших педагогов, несмотря на значительно изменившиеся условия.

Новым веянием дышит педагогическая теория Бруни, когда он рекомендует воспитывать добродетель целомудрия не из средневековых мотивов очищения души от греховных помыслов, а мотивирует свое требование интересами духовного и физического здоровья и расцвета. Враждебный средневековому аскетизму дух педагогических идей Бруни еще ярче сказался в его отношении к наказаниям. Он не нашел возможным отклонить их совсем, но они вызывают горячий принципиальный протест с его стороны, и он рекомендует свести их на возможный минимум; он, как и другие представители Возрождения, повторяет изречение Квинтилиана, исходящее еще от Платона и Аристотеля, что рабские средства могут воспитать только рабов. Это было требование, в корне противоречившее господствовавшему настроению в пе-

дагогике средних веков и тем более находившее огклик в душе большинства гуманистов. Бруни уже тогда на рубеже средних веков и нового времени проповедывал, что страх плохое средство воспитания. Он ценил религиозное воспитание, но энергично протестует против воспитания «старушечьей» религиозности и сопряженных с нею мрачных суеверий. Путь к нравственному улучшению в его глазах совмещается без всяких противоречий с образованием и здоровым умственным развитием, лишь бы только педагог не забывал, что он должен явить собой непосредственный здоровый и ценный образец для подражания. В этом рассуждении мы, таким образом, находим возрождение двух необычайно важных педагогических идей: одна — это с юной жизнерадостностью благополучно разрешенный вопрос о соотношении умственного и нравственного развития, являющийся большим вопросом современности, как это показали последователи Руссо и Толстого, и другая — это идея ценности подражательного пути в воспитании и роли педагога в этом отношении, также повергающая нас теперь в пучину всякого рода разногласий. Все это показывает нам, как широко поставила эпоха Возрождения педагогические вопросы. В той же колее шли многие другие педагогические трактаты. Правда, это были только теоретические пожелания, но они были значительны, как этапы на пути осознания новых требований жизни и новых педагогических идей, подготавливая этим возможность их осуществления.

Но эпоха Возрождения дала значительные явления не только в области роста педагогических теорий и трактатов; она явила уже тогда в начале XV в. блестящий практический образец вдохновенного талантливое педагога-практика и показала в живой фигуре педагога-деятели, что может дать одушевленная гуманными идеями педагогика. Мы говорим о Витторино Рамбальдони да Фельтре (1378—1446 гг.). Рассмотрев его педагогическое дело, мы найдем естественное, живое и богатое идейное дополнение к взглядам Леонардо Бруни и познакомимся с деятельностью лучшего представителя педагогов эпохи Возрождения, а может быть, и не только ее одной.

Витторино представляет большой интерес, как личность. Знакомясь с его жизнью и деятельностью, мы понимаем, что город, где протекала его деятельность, имел все основания сделать то, что он сделал: выбить медаль

в честь его с надписью « **pater omnis humanitatis** » (отец всякой гуманности). Витторино своей личностью и деятельностью как бы претворил в жизнь тот идеал учителя, способного служить нравственным образцом для своих питомцев, о котором писал в своем трактате Леонардо Бруни. Происходя из бедной семьи, он тяжелыми усилиями и лишениями пробил себе путь к образованию. Так, мы знаем, что он был вынужден, находясь в Падуанском университете, некоторое время исполнять должность лакея у одного из профессоров, известного математика того времени, чтобы взамен своих услуг пользоваться его руководством в изучении математики. Витторино получил таким путем широкое хорошее образование и неустанно продолжал работать над самим собой, стремясь устранить крупные недостатки своего характера. О силе его воли красноречиво говорит то, что при небольшом росте и тщедушном теле он сумел развить в себе большую физическую стойкость и выносливость; ему удалось совершенно обуздать в себе сильно говорившую чувственность и большую вспыльчивость. Чуждый многих гуманистических крайностей, горячий поклонник здоровых новых идей и внимательный к полезным старым, Витторино, с его большой личной благожелательностью, образцовой чистотой и доверием к людям, вытекавшим из высокой оценки человеческой природы, скоро завоевал себе большое авторитетное положение, как педагог. Все эти его свойства, как и редкое бескорыстие, особенно резко выделялись на фоне гуманистической распущенности, корыстолюбия, всякого рода излишеств и т. д. Витторино исключил все эти стороны, навеянные поклонением телу, тем, что, ценя физическое развитие, он подчинил его господству духа, дав телесным потребностям простор проявления только до той грани, где ими не нарушаются интересы духа. Он всю свою жизнь вел энергичную борьбу с эгоизмом и крайним индивидуализмом гуманистов, в то же время свято храня здоровое ядро гуманизма и горя живым интересом к греческому и латинскому языку и литературе.

В 1425 г. Витторино, влачивший в общем тяжелое материальное существование, получил приглашение от мантуанского маркиграфа Гонзаги на блестящих условиях взяться за воспитание его детей. Витторино, несмотря на нужду, принял это предложение только под условием, что он получит полную свободу и независимость в своих дей-

ствиях. Слава Витторино побудила Гонзагу согласиться на это условие. Так создавалась классическая школа Витторино. Школа эта носила название «радостный дом», и уже в этом имени выразилась совершенно новая идея, вдохновлявшая педагогику Витторино. На темном фоне тогдашних школ, окутанных суровостью, оторванностью от жизни и жестокими мерами воздействия на учащихся, идея «радостного дома» - школы, действительно осуществленная Витторино, являлась светлым яркогоревшим лучем. Отсюда и начинается великая колея, идущая по направлению к современности и уходящая от нас в даль будущего, как еще неосуществленная задача педагогики, это—идея сделать детям радостным их путь к знанию и выростанию, озарить школу радостью и солнечным светом, в которых дети, как и все юное и молодое, ощущают такую органическую нужду.

В деятельности Витторино выросла для его современников и особенно для всего последующего времени другая не менее важная идея, остающаяся задачей и в наше время. Это—идея школы на природе. Общий дух поклонения природе и миру привел к тому, что эпоха Возрождения, еще не осознавшая ясно понятие природы в педагогике, все-таки горячо стремилась на практике к нему. Таким образом, Витторино счастливо сочетал идею «радостного дома» - школы с его первым, необходимым условием: под школу был отведен загородный дворец на берегу озера, среди полей и леса с парком и тенистыми аллеями. Таким образом, питомцы Витторино оказались вдали от городского шума, пыли и испорченности и, естественно, попали в необычайно здоровые условия. С тех пор эта идея, как мы увидим дальше, не переставала и не перестает привлекать внимание педагогов, вызывая отдельные, пока разрозненные, попытки школы на природе.

Вступив в управление школой и довольный ее местоположением, Витторино нашел в самом помещении не только обрадовавший его свет, простор, но и богатую стенную живопись, позолоту, роскошную мебель, раздушенный многочисленный штат слуг, прислуживавший сыновьям Гонзаги и воспитывавшимся вместе с ними сверстникам, детям местной аристократии. Цена простоты и гигиены и ясно сознавая важное значение соответствующей обстановки, Витторино выступил в решительный и победоносный поход против роскоши. Цена

красоту, он сумел избежать крайностей; он беспощадно изгнал роскошную мебель, золото и позолоту, неумеренный стол и яства, излишний питат слуг и т. д. Создавая внешние благоприятные условия для воспитания, Витторино только последовательно додумал следствия, вытекавшие из предыдущей идеи, идеи школы в естественных природных условиях. Проблема целесообразной школьной обстановки нашла здесь первое сознательное и очень удачное решение в умелом устранении крайностей казарменных условий и излишней роскоши. В таком виде, как известно, эта проблема дожила и до нашего времени.

Это были первые внешние подготовительные шаги для установления нормальных условий школьной жизни. Дальше Витторино смело перешел к внутреннему устройству. Убеденный своими античными учителями и богатым жизненным опытом в первостепенном воспитательном значении среды, он взялся за ее создание в своей школе: испорченные и неподходящие сотоварищи его питомцев были скоро удалены из его школы, несмотря на ожесточенное противодействие их высокопоставленных родителей. Вместо выбывших непригодных аристократов Витторино стал принимать к себе детей с большим разбором, но совершенно не считаясь с общественным положением их родителей. Заслуженная слава Витторино скоро привела к тому, что в его школу стали стремиться отдать своих детей из разных концов культурной Европы того времени. В полной солидарности с Бруни и другими педагогами Возрождения, он изгнал все изнеживающее, тщательно следя за костюмом, манерами, физической ловкостью и духовно-нравственной чистотой своих питомцев. Стремясь дать им широкое гуманистическое образование и широко ведя игры, фехтование, примерные военные упражнения, езду верхом, он стремился таким образом дать синтез педагогического идеала эллинизма и рыцарства в их наиболее ценных элементах. Свято храня идею педагога-образца, он не только жил со своими учениками и на глазах у них, но и принимал непосредственное участие в их играх. Современное сомнение в том, что участие педагога в играх детей наносит ущерб его авторитету, он решительно отверг своей многолетней практикой. Он и для себя, и для своих учеников избегал праздного времяпрепровождения

и искал отдыха в смене физического и психического труда или в играх.

Как глубоко понимал он детские потребности, это видно из того, что уже тогда, в XV веке, он, восприняв зародыш этой идеи у Квинтилиана, определенно вступил на путь наглядного обучения: вместо букв из слоновой кости, которые предлагал Квинтилиан, Витторино писал отдельные буквы на разноцветном картоне и, таким образом, играючи, научал детей элементам чтения, всячески облегчая им первые, самые трудные шаги. Как мы увидим дальше, идея наглядности, начавшись с этих первых наивных шагов, продолжает расти дальше, расширяясь и углубляясь, так как сближение с понятием природы и естества не могло не оказать естественной поддержки и в этом направлении. Как и большинство гуманистов, он считал грамотность обязательной для всех, а дальнейшее образование ставил в зависимость от способностей. Это—идея, уже знакомая нам из учения Леонардо Бруни. Витторино остроумно сравнивал способности с полем, упражнение—с обработкой полей, знания—с урожаем: разные поля пригодны для разных злаков, и ни один разумный хозяин не станет пренебрегать различием почвы и т. п. Уже здесь ясно выступает идея природы как образца, хотя как ясный принцип ее выявил только Ян Амос Коменский.

Содержание образования носило, конечно, ярко гуманистический характер. При отсутствии положительного созревшего естествознания иной путь был и невозможен. И вот в центре работы «радостного дома» становится изучение классиков, но и здесь уже дул свежий ветерок нового отношения. Ценил память и заучивание. Бруни и Витторино все же боялись переобременения. Витторино ищет смысла и критического усвоения, ставя их на место клятв *in verba magistri* (слова учителя). Он всячески поощрял собственное творчество своих учеников и критический разбор, этим во многом опережая будущее направление школы вплоть до нашего времени. Умственную самостоятельность учащихся в «радостном доме» гармонично поддерживали и гуманные меры воздействия: карательные меры вообще рассматривались, как зло, и считались допустимыми только в случаях крайней необходимости: их место занимали интерес, ласка, убеждение. Сам Витторино явил в этом отношении блестящий образец, пользуясь необыкновенной любовью

своих учеников и всех окружающих, смело и бескорыстно защищая правду даже против своего могущественного патрона. Рассказывают, что когда питомец Витторино, Лодовико, наследовал отцу, то он всегда вставал при появлении своего любимого учителя.

Конечно, «радостный дом» жил педагогическими дарованиями Витторино; гуманные идеи и блестящую постановку педагогического дела у него нужно рассматривать скорее, как одетые в единичном явлении в плоть и кровь задачи будущего. Для них не было еще достаточно подготовленной правовой и социально-экономической подпочвы. Но влияние деятельности Витторино было очень велико. Он воспитал целый ряд выдающихся деятелей, а главное, он показал на заре нового времени на деле возможность новой, радостной школы, и этим завоевал себе неоспоримое место в истории педагогических идей. Витторино не был писателем: от него осталось скромное число стихотворений и писем, но от него осталось живое огромное учение делом и собой. Так учил Сократ, так учил Песталоцци, с которым мы познакоимся дальше.

Немецкий гуманизм стоял в общем на той же почве. Как ни подчеркивали гуманисты значение народного образования, но их крайний индивидуализм и энтузиастическое увлечение древними языками и литературой, как единственными путями истинного образования, делали их педагогические стремления слишком аристократичными, так что народное образование в собственном смысле слова осталось для них в стороне. Крупное значение гуманисты приобретают в педагогике потому, что они не только оживили дух независимой научной мысли, творчества и критики, но и пошли рука об руку с реформацией в деле борьбы против светской власти церкви и ее абсолютных педагогических претензий. Вообще, в то время, как итальянское Возрождение во многих отношениях было просто языческим, немецкие гуманисты проявляли живой интерес к вопросам христианской религии и лишь стремились и здесь к известной духовной самостоятельности и непосредственности. Из наиболее заметных идей немецких гуманистов отметим также их подчеркнутый интерес к своему народу, что можно также рассматривать как шаг вперед на пути введения и узаконения родного языка в школе. Этот интерес начинал чувствоваться и у представителей итальян-

янского Возрождения; он явился в сущности прямым естественным следствием индивидуализма, который должен был повести к повышению ценности не только личной индивидуальности, но и народной. В общем же немецкие гуманисты преклонялись в педагогике перед Плутархом и Квинтилианом; это в частности показывает идея Эразма Роттердамского обучать детей азбуке на съедобных вкусных буквах,—идея наглядности, ясно заимствованная у Квинтилиана, предлагавшего буквы из слоновой кости. Общий лозунг и здесь—квинтилиановский идеал оратора; ожидание, что, как говорили гуманисты, **cum eloquentia-sapientia** (с ораторским искусством и образованием придет и мудрость).

Х

Идея всеобщего обучения в педагогике реформации.

Гораздо более значительным, можно даже сказать, фундаментальным фактом явился педагогический идейный итог реформационного движения, так как устами Лютера, главы протестантизма, была окончательно провозглашена полная зрелость идеи всеобщего народного обучения и поставлено уже как реальная цель, как непосредственная очередная задача, требование проведения или осуществления этой великой идеи в действительной жизни. Это обозначало достижение крупного этапа в истории педагогики и педагогических идей, и на нем мы должны остановиться несколько подробнее. Тем более, что с историко-педагогической точки зрения мы найдем здесь целый ряд очень поучительных данных.

Идея всеобщего обучения вошла в плоть и кровь сознания современного человека. Она встает перед нами, как простое естественное человеческое требование, и человеку, не задумывавшемуся над ее происхождением, трудно представить себе, какие сложные условия должны были созреть и какие этапы должны были быть пройдены, чтобы эта идея всеобщего обучения стала тем общепонятным, простым достоянием, каким она является для сознания всякого культурного человека. В истории этой идеи особенно рельефно раскрывается неразрывная связь педагогики со всеми сторонами жизни человечества, часто настолько отдаленными, что открытие этой связи требует очень большого усилия мысли.

Насколько понятна и близка идея всеобщего обучения нашему современному сознанию, настолько же далека была она человеку на заре человеческой культуры. Если мы обратимся на момент к общему главному источ-

нику европейской культуры, к древне-греческой жизни, к античному миру, то нетрудно понять, что идея всеобщего обучения по существу мирозозерцания грека и условий его жизни не могла вместиться в его сознание. В эту пору отсутствовали основные необходимые условия, без которых эта идея не может не только осуществиться, но даже и возникнуть в человеческом сознании. В детстве своем народы, в том числе и те, которые позже вступили на широкую колею исторической жизни, жили в таких условиях, где господствовало естественное материальное и духовное равенство или, во всяком случае, неравенство не принимало формы резкой противоположности, как в образе внешней жизни, так и в сфере вкусов, духовных интересов и сословно-классовых делений. Еще Гомер описывает нам греческую жизнь на этой стадии патриархального быта, где были старшие и младшие, начальники и подчиненные, но где даже рабы жили общей жизнью со своими господами. Это единство жизни и мировоззрения оказалось тем более нарушенным, чем дальше исторические народы и человечество в них продвинулись по пути исторического развития. Постепенно стали назревать уже в греческой жизни с развитием широкой государственности и промышленности противоположности между состоятельным и родовитым меньшинством и общей народной массой. Они стали не только резко отличаться друг от друга своими правами и обязанностями, но и нарастал контраст и в образе жизни, и в подготовке к ней, и в интересах. С развитием культуры, искусств и наук, масса оказалась окончательно оторванной от этой стороны жизни, так как образование и воспитание в этом направлении требовали большой затраты средств и досуга, которым народная масса не располагала. Вместе с тем, те же основания создали для родовитого и состоятельного меньшинства своего рода естественную привилегию в виде образования жизни науками и искусствами. Освободившиеся от забот о существовании силы должны были найти применение в этой области культурного созидания, из которой, так называемые, образованные люди фактически сделали новый благородный источник утонченных удовольствий. В эллинистическую пору и в эпоху империи этот отрыв массы от образованных верхов принял уже очень широкий характер. Таким образом, уже в древнем мире выросла противоположность «интеллигенции и народа». Но там же на-

чались и искания средств для устранения этого отрыва. Основная роль здесь принадлежит идее всеобщего обучения. Чтобы идея эта могла стать реальным фактором, история должна была создать ряд условий, необходимых для ее осуществления.

Одним из первых таких условий является зарождение и утверждение идеи человека просто как человека, — идея, которая созревала на протяжении целого ряда веков и стоила человечеству беспощадной тяжелой борьбы с бесконечным количеством жертв и мучений. Можно смело утверждать, что мы еще очень далеки от того момента, когда можно будет сказать, что человечество додумало до конца эту идею, признало человека, как человека, со всеми его неотъемлемыми правами, вообще, что человечество сделало все вытекающие из этой идеи выводы. И кто скажет с полной уверенностью, совершится ли это когда-нибудь? Во всяком случае, мысль античного грека шла в пору наибольшей силы и расцвета греческого духа совершенно иным путем. Понятие «человека» имело для того времени вполне определенное значение: оно приближалось по своему содержанию к понятию просто «грека» или эллина, а вся остальная масса сливалась в одну огромную группу «варваров». Кроме того, и в пределах внутренней жизни греческого города-государства идея человека в ее существенном для нас содержании не распространялась на рабов, потому что по существу дела за ними никто не признавал подлинного достоинства человека. Даже на вершине развития античной мысли у Платона и Аристотеля и особенно ярко у Платона в его радикальном проекте своеобразного идеального государства с строго определенной системой воспитания мы встречаемся все с тем же ограниченным интересом к человеку — эллину. Греческая демократия так до конца античной жизни не перешагнула фактически через грань такого узкого понимания «человека»: весь античный демократизм разворачивался на фоне массы непризнанных людей-рабов и людей-врагов или «варваров». И Платону, и Аристотелю была совершенно чужда мысль о возможности попытки приобщения всей этой массы к культуре: наоборот, и тот, и другой проводят везде эту резкую грань, так что в результате можно смело утверждать даже про этих гигантов философской мысли, что они, подготавливая будущее рождение личности, фактически стояли на почве суженного

понятия человека. Правда, в тесных рамках его значения идея всеобщего воспитания в широком смысле этого слова была не только знакома грекам, но их история дает нам образцы стройного и, с своей точки зрения, последовательного проведения и осуществления этой мысли, например, у спартанцев и афинян. Но они, как мы уже отметили, стояли всецело на почве психологии крайних рабовладельцев, и первые ласточки в виде провозглашаемого софистами радикализма звучали для грека, без сомнения, самое большое, как занимательное или возмутительное теоретическое озорство. Насколько идея человека, как такового, была далека сознанию античного мира, несмотря на всю высоту его духовного уровня, это лучше всего видно из того, что рождение человека, собственно, еще далеко не решало вопроса о его праве на жизнь. В ту пору мало было родиться человеком; чтобы получить это право на жизнь,—вспомним Спарту и Тарпейскую скалу,—необходимо было принести с собой, по меньшей мере, крепкую физическую одаренность. Явление уничтожения детей было очень широко распространено. Из народов, почти не прибегавших к нему, можно указать евреев, которые проявляли человеческое отношение даже к калекам. Относительно греков же остается спорным только, какую оно носило форму и одобрялось ли оно обществом. Повидимому, общество только терпело это явление, но отнюдь не одобряло его. Только про Спарту мы знаем определенно, что там комиссия старейшин решала судьбу хилых и уродливых детей в отрицательном смысле. Есть и такое мнение: историк Курциус истолковывает бросание детей на произвол судьбы в том смысле, что в Спарте эти дети просто утрачивали право вырастать, как спартиаты, и их отдавали в среду перизков. Главным основанием таких жестокостей были, конечно, в большинстве случаев нужда и опасение, что хилый или уродливый человек не сможет пробить себе дорогу в жизни и быть полезным гражданином. У большинства народов от покидания детей особенно страдали девочки. То же явление встречалось и в Риме, хотя Ромулу и приписывают законодательное повеление гражданам воспитывать всех здоровых сыновей и, по крайней мере, перворожденных девочек. Явление бросания детей на произвол судьбы, их уничтожения не только было хорошо знакомо и античному времени, но прошло много веков; совершился крупный религиозный

переворот, изменился взгляд на душу человека, и только тогда, уже в глубине средних веков, сознание европейцев восстало на защиту маленьких людей, борясь законодательным путем, государственной и церковной властью против этого тяжкого явления в прошлом европейской культуры.

Таким образом, идея человека вообще, распространенная на людей без всяких ограничений, не существовала. Ее отсутствие являлось обстоятельством, само собой разумеется, абсолютно исключавшим и вопрос о всеобщем обучении. Чтобы требовать его, надо было насадить в человеческом сознании идею человека, как человека. В этом заключалась первая основная задача истории, которая и выполняется в последующее время. Надо было дать предпосылки для провозглашения этой идеи, надо было выносить ее и дать ей окрепнуть; но и этого было мало: оставаясь только философской идеей, эта мысль никогда не стала бы подлинной, реальной силой в живой исторической действительности; чтобы открыть ей этот путь, нужна была сложная религиозная эволюция, освящение этой идеи религиозным авторитетом, — только в этом виде она и могла войти в понятие массы; наконец, кроме этих субъективных условий, нужно было создать и соответствующие реально-объективные условия возможности осуществления этой идеи.

Обратимся к первой задаче. Где надо искать колыбель идеи человека вообще? Мы, конечно, не станем разбирать в этом кратком очерке всех деталей этого вопроса, а отметим только наиболее существенные этапы в подготовке этой идеи. Отметим, прежде всего, что решающую роль в этом развитии сыграло постепенное выделение индивида с его интересами на фоне общества: пока общество всецело поглощало индивида, исчерпывало его существование своими целями, до тех пор и его духовные интересы могли быть только случайным явлением, его личным делом. Разнообразные причины, прежде всего, причины экономического порядка вывели общество из этой фазы примитивного существования, и в дальнейшем росте общественной жизни понемногу росло и сознание индивида. В этом смысле рост индивидуализма, несмотря на его разлагающее влияние на современную ему жизнь, в общем итоге сыграл очень большую роль в процессе созидания личности. Софисты, утопавшие в отрицании всего устойчивого, утверждавшие

возможность сделать черное белым и, наоборот, провозгласившие принцип относительности и, в заключение, объявившие человека «мерой всех вещей», несправедливо клеймились вслед за их античными ценителями, как только отрицательное явление. История и тут подвела большие положительные итоги: софистика обозначает в истории развития человечества определенный период расцвета индивидуализма. Человек заявил в этот период в принципе о своей самостоятельности, это было—провозглашение его духовной автономии. Правда, от провозглашения принципа было еще очень далеко до его осуществления; правда, как мы уже упомянули, понятие человека так и осталось еще надолго в границах узкого понимания, господствовавшего в античном мире, но это все-таки был уже большой шаг вперед. В этом кроется огромная заслуга софистов, провозгласивших право индивида на всестороннюю критическую мысль. Великий мудрец Сократ, Платон и Аристотель выросли уже на этой почве. Греки во многом, в частности, в своих богах, выявляли личность, но они еще не осознали ее теоретически: они только жили ею.

Но уже в демоническом (божественном) внутреннем голосе, на который постоянно ссылался Сократ в своей борьбе с софистами против их принципа относительности, за существование безусловной правды, истины и справедливости, а тем более в учении Платона и Аристотеля о душе намечалось новое отношение к человеку. Душа так ли иначе с известными вариациями, на которых мы здесь останавливаться не можем, рассматривалась, как вечное непреходящее начало, ее сближали в ее чистой, деятельной форме с божественным миром идей (у Платона), с божественным разумом (у Аристотеля). Уже Платон говорил о странствованиях души в земном мире, о переселении ее из одного живого существа в другое, пока она не очистится и не уйдет в царство вечного. Этим самым уже подготавливалась почва для расширения области душевной и духовной жизни за пределы маленького, относительного существования данного народа: изъязв душу из мира преходящего, нельзя было связывать ее с существованием только одной разновидности земных существ. Уже Аристотель пошел дальше. Он связал вопрос о душе с вопросом о движении: душа выступает у него в роли движущей силы, и он уже говорит о разумной, о животной и растительных душах. Таков

путь истории: она должна пройти свой путь пядь за пядью, не пропуская ничего; так было и с насаждением идеи человека **вообще**, этого подлинного фундамента, этой истинной души идеи **всеобщего** обучения.

Особенно важно отметить в данном случае роль стоической философии, хотя, конечно, и стоики были чужды идеи всеобщего обучения, и интересы их философствования были иные; но это не помешало истории подвести итоги не только в этом направлении. В разнообразных и сложных течениях стоической философии мы отметим их роль в деле философского обоснования уравнения людей. Логос, Божественный разум, заимствованный ими у древнего греческого философа Гераклита, сделался для них своего рода метафизическим базисом для объединения всего мира, а тем более людей. Доведя до крайности противопоставление души и тела, они, тем не менее, видели в Логосе внутренний, созидающий принцип всего мира; мир у них в его подлинной сущности насыщается понятием Бога; стоики энергично отстаивали идею пантеизма. На такой отвлеченной почве выросло много чрезвычайно важных последствий для идеи человека, а с нею и для идеи всеобщего обучения. Прежде всего, земные, а тем более телесные, расовые различия должны были последовательно утратить свою ценность: все люди—дети одной созидающей природы; все зависят от мирового разума; у всех душа есть зерно этого мирового разума. Вместе с тем подчеркивается и божественный характер души. Уже у стоиков дух есть «искра Божия», присущая каждому человеку. Отсюда уже у них выводилось во многих случаях бессмертие души, а вместе с этим и необходимость заботы о ней и ее потребностях для всех. Школа стоиков уже по своему составу красноречиво говорила о появлении идеи человека, как такового: в школе стоиков были представлены различные национальности и различные сословия, начиная от рабов, как Эпиктет, и кончая римскими императорами, как Марк Аврелий, почитатель Эпиктета. Исходя из пантеистической философии, стоики твердо встали на точку зрения равенства **всех** людей. Эпиктет говорил о людях, как о «детях Божиих», как о «братьях»; нет большие различия между господином и рабом, знатным и малым мира сего. Божественный логос сроднил для стоиков всех людей. В то время, как Платон и Аристотель считали, что некоторые народы предназначены самой

природой для нечеловеческого существования рабов, стоики уже окончательно порывают с этой мыслью. Они энергично подчеркнули естественное право человека, как такового. Именно они сделали возможным неслыханный для древнего грека факт, что раб и его господин являлись перед судом равными сторонами. Стоики в этом смысле расчистили широкий путь христианству. Они защищали человеческое право не только женщин и рабов, но и детей. Пусть большая часть всех этих идей еще многие века оставалась только благим пожеланием, здесь важно идейное, философское обоснование достоинства человека и пропаганда этой идеи. Эту философскую миссию, начатую на высоте античного мышления, стоики довели на первой стадии до конца.

Теперь на очереди стояла другая миссия—подойти к той же исторической задаче с другой стороны: мало было теоретически обосновать идею человека, божественный характер его души и «естественное» право человеческого духа,—надо было все это освятить **религиозным** авторитетом. Старым олимпийским богам такая задача была не под силу; с закатом античной жизни олимпийцы окончательно ушли в вечность в виде поэтических небожителей. Религиозное освящение человека, как такового, несло с собой христианство. Стоическое требование рассматривать душу человека, как божественное начало, находит здесь свое признание и осуществление в живом религиозном переживании. Религиозное подвижничество и мученичество дало изумленному человечеству того времени яркую живую иллюстрацию жертвы телом и землей ради «души человека». Религия—христианство окончательно уничтожило последние духовные или идейные преграды на пути развития этой идеи, установив, что «перед Богом все равны», а различия с иной точки зрения—«тлен и суета». Кроме того, и это особенно важно,—забота о душе, ее приобщении к царству Божию приобрела особый, основной характер. Отсюда идейно оставался только один последовательный шаг до требования всеобщего воспитания и обучения. Мысль о греховности мира, о божественном происхождении души, о теле, как о ее темнице, заставила направить взоры на царство «не от мира сего», на Царство Божие; она отвратила лицо людей от земли, но объективный дух истории, пока что, подвел итоги на земле. В итоге заботы о спасении души

отчасти получились: защита детей, требование всеобщего обучения и духовного воспитания.

Такова была колея идейного развития. Рядом шло приготовление реализации той же идеи с другой стороны. Рим, римское государство огнем и мечом стремилось создать мировое государство, стремилось к своеобразному **государственно-правовому** объединению людей. Римлянин сразу встал на иную почву, чем грек, в его отношении к завоеванным и к новым адептам римского государства: им была широко открыта дорога к приобретению достоинства римского гражданина. С государственно-правовой точки зрения, Римская империя вершила бессознательно великую миссию объединения человечества. При этом, конечно, мы отнюдь не думаем этим исчерпать значение данного исторического процесса, а отмечаем только ту сторону, которая обращена к истории педагогики и составляет одну из основ, сделавших возможной идею всеобщего обучения.

На такой почве выросла борьба в защиту детей, которым, как мы уже упомянули, рождение еще не давало права на дальнейшую жизнь, так как родители могли безнаказанно бросить ребенка на произвол судьбы. Римский отец символизировал принятие новорожденного в свою семью тем, что он брал его, положенного у его ног, на руки, но мог и не сделать этого. При таких условиях, когда самая жизнь детей не была защищена законом и правом, немыслимо было думать об идее всеобщего обучения во всей ее широте; это была бы крупная историческая нелепость. Только на почве философского оправдания божественного происхождения души человека и, главное, на почве распространения и укрепления христианства открылась необходимость и возможность выступить на защиту детей. С христианской точки зрения, ценна каждая душа: по отношению к каждой из них на нас лежит забота о приобщении ее к вечной жизни. Погубить дитя—значит закрыть его душе путь к религиозному спасению, значит нарушить ее божественное право. Что уничтожение детей было нередким явлением, об этом говорят законодательные акты первых веков по Р. Хр. Константин, например, угрожал за такое преступление смертной казнью. И долго еще, даже в глубине средневековья, шла эта борьба. Так, долгое время оставался спорным вопрос о праве покидания детей, родившихся уродцами!

На такие колебания указывают еще, например, в Ирландии,—на рубеже X и XI столетий *).

Интересным историческим эпизодом является попытка Карла Великого ввести на грани VIII и IX века всеобщее обучение. Она нам блестяще показала, как даже мощная государственная власть оказалась бессильной осуществить всеобщее обучение. Разгадка этой неудачной попытки Карла Великого заключается в том, что история еще не создала прочного фундамента для этого знания. Нужно было выполнить или создать еще целый ряд условий.

Тут прежде всего должна была совершиться крупная экономическая эволюция: переход от примитивного, натурального хозяйства к более сложным экономическим формам. Пока человек живет в самодовлеющей, хотя и примитивной, обстановке, удовлетворяя свои потребности собственными непосредственными продуктами, его жизнь не выставляет никаких особых требований к знанию. Тут оказывается вполне удовлетворительной соответствующая примитивная, естественная форма воспитания. И первое время ею довольствовались и крестьяне, и дворянское сословие еще в период раннего средневековья, как мы это отметили в предыдущем изложении. Только с ростом городов и промышленности картина начинает меняться. Городское население, естественно, находилось в иных условиях; оно нуждалось в чужих продуктах; городская жизнь и торговля идут рука об руку. И, действительно, с XII в., как мы это видели раньше, начинают появляться городские школы; первое их назначение—готовить писцов, составителей договоров и т. д. Здесь человечество вступило уже определенно на путь принципа: «знание—сила». В эту пору уже начинается явление, что потребитель не видел и не соприкасался непосредственно с производителем, а их сношения шли через ряд посредствующих звеньев в виде торговцев. Весь уклад жизни уже в эту пору категорически вел на колею основания школ. И чем шире разворачивается эта картина мирового хозяйства, чем большая связь устанавливается между отдален-

*) Справедливость требует отметить, что нужда и в наше время создает эти нечеловеческие уродливости. См. Толстой «Воскресение». „Мать Катюши, незамужняя женщина, рожала каждый год и, как это обыкновенно делается по деревням, ребенка крестили, и потом мать не кормила нежеланно появившегося, ненужного и мешавшего работе ребенка, и он скоро умирал от голода. Так умерло пять детей. Всех крестили, потом не кормили, и они умирали“.

ными отдельными звеньями этой экономической цепи, тем рельефнее выделяется и тем настоятельнее становится нужда в обучении подрастающего поколения. При все большем расширении круга хозяйственной жизни начинала уже в средние века, в особенности по мере приближения к эпохе Возрождения, уничтожаться прикованность индивида к данному месту, к профессии родителей, в то время, как прежде жизненный путь человека был ясен и прост и мало отклонялся от того, каким шли деды и отцы; теперь, со вступлением в новый хозяйственный период, вырастание в примитивных, естественных условиях воспитания было уже недостаточно, так как индивид уже не так крепко сидел в насиженном гнезде своих отцов, и судьба могла поставить его в иные условия, значительно чаще, чем прежде.

Это расширение размаха жизни протекало не только в узкой сфере чисто-хозяйственной жизни, но обнаружилось и в ряде других фактов. На первый взгляд представляется странным, что, например, изобретение компаса и пороха (1354 г.) могло иметь какое-нибудь отношение к насаждению идеи всеобщего обучения. И, тем не менее, в общем итоге можно без большой натяжки установить хотя и не прямую, но все-таки определенную связь этих исторических фактов с интересующим нас вопросом. Изобретение компаса сразу окрылило человека, прежде боязливо державшегося берегов и страшившегося безбрежной водной стихии. Вдохновляемые убеждением в шарообразной форме земли, с компасом в руках, люди отваживались на борьбу с океаном; были открыты новые страны, новые возможности жизни и новые горизонты во многих отношениях. Справедливо указывают, что мир до открытия Америки в конце XV века и после него был для человека не один и тот же: тут открывался безграничный простор, царство человека обогатилось, его психология уже не могла оставаться прежней. Все это много способствовало его освобождению от прикованности к тому клочку земли, на котором он родился. Но чтобы иметь возможность подняться с него, надо было обрести крылья, нужно было знание; да и самый факт большого расширения даже только физического горизонта был в состоянии значительно повысить запросы к знанию, к изучению мира и жизни, заставляя верить в духовную мощь человека. Недаром вскоре в это время заговорили, в проти-

вовес книжной мудрости, о необходимости чтения «книги мира» (Возрождение, Бэкон, Декарт и т. д.).

Вдумываясь в историю этого времени, мы невольно приходим к мысли, что она как будто неуклонно двигалась к своей цели по **всему** фронту. В самом деле. Одновременно совершился другой крупный переворот на почве изобретения пороха, сослужившего, без сомнения, большую службу приближению идеи всеобщего обучения к осуществлению. На рынке жизни в общем идет строгий учет сил. Рыцарь, с его тяжелым вооружением, являлся до этого, вполне естественно, господином положения, в то время, как массовый, рядовой человек был лишен почти всякого значения. Изобретение пороха и огнестрельного оружия внесло значительные изменения в то положение. Рыцарское, тяжелое, дорогое и малодоступное вооружение начинает утрачивать всякое значение при новом способе военной борьбы, а вместе с тем повышается значение человека из массы, потому что рыцари и феодалы нуждаются в новой силе: образ рыцаря, закопанного в железо и с мечом в руках преграждающего самодинамичности врагов в каком-нибудь ущелье, становится окончательно мифом. Новое изобретение сильно выдвинуло значение простой городской и сельской народной массы, а вместе с тем простолюдин, с своей стороны, повысил свои требования к жизни и свои претензии на жизненные блага и на подготовку к жизни.

Вместе с тем, с ослаблением и упадком феодализма, образовались более крупные сплоченные единицы, глава которых содержал постоянное войско. С возрастанием расходов, возросло и внимание к находившейся внизу массе и ее развитию и благосостоянию. В конце XVI и в XVII веке все больше пробивает себе путь идея меркантилизма, основывающая богатство народа на развитии торгово-промышленной жизни страны, в особенности на вывозе товаров. Государственная власть считала важным всячески покровительствовать росту промышленности в массе, а вместе с этим шаг за шагом росла роль человека из массы и его потребность в обучении и образовании. Все это движение поддерживалось усиленным притоком золота и драгоценностей из новооткрытой Америки. Развитие денежного хозяйства пошло быстрыми шагами вперед, а с ним и развитие городов и более подвижной массы рабочих и рост запросов к школе и знанию.

Мы уже познакомились с тем, как в эпоху Возрождения на почве обожествления мира была уничтожена местная прикованность человека. И тем не менее, все эти условия были бы не в силах не только создать всеобщее обучение, но и сделать возможным серьезное, жизненно поставленное требование его, если бы одновременно история человечества не принесла нового плода в другой области: это—изобретение книгопечатания, которое приписывается Гуттенбергу (1440 г.). Пока книга оставалась редкой, совершенно недоступной массе ценностью, можно было думать об обучении только в устной передаче и при том для народа с очень узким кругом сведений. Всеобщее обучение в минимально жизненной форме и доступная массе книга, это—два условия, неотделимые друг от друга. И только с изобретением книгопечатания открылась возможность заговорить о всеобщем обучении не как об утопии, а как о реальном жизненном требовании и в отношении массы. И мы знаем фактически, что только с этой поры из уже ранее сильно чувствовавшейся нужды в школах, начинают нарождаться школы в большом количестве, хотя все еще не в виде общей сети школ.

Таковы были в общих крупных чертах условия, созревшие ко времени реформации. Не хватало еще некоторых важных идей, на которые мы укажем дальше, особенно же идеи **родного языка** для школы и более близкого к жизни содержания образования, пополненного реалистическими элементами знания. Это были задачи дальнейшего хода развития педагогических идей. С господством латинского и греческого языка, естественно, был связан аристократизм образования, его недоступность массе.

На такой почве и выступила реформация и Лютер с требованием всеобщего обучения. Вдохновляющим моментом здесь явились не педагогические, а религиозные интересы. На ряду с общим поклонением природе и естеству шло мощное устремление ко всему первичному, изначальному и в области религиозной жизни. Чем больше окрепшая в средние века католическая церковь отливала в мощную широкую, но застывшую организацию с обширной, недоступной простому сознанию, системой догм, с непонятным, чужим (латинским) языком и многоярусной духовной иерархией, тем больше ощущалась оторванность индивида от непосредственного обращения к Богу. Когда ко всему и в среде представителей церкви

возросла до невероятных размеров испорченность, и авторитет их покатылся по наклонной плоскости; началось сильное движение в пользу возвращения к изначальному первичному христианству. В этом и заключается одна из крупных особенностей, отличающих реформацию от общегуманистического движения, с которым у нее было безусловно очень много общего, но которое во многих отношениях окрасилось колоритом языческого отношения к миру, как это имело место у многих представителей итальянского Возрождения. Вместе с тем, у реформации выделилась черта протеста против слишком большого доверия к разуму, к рационализму, с которым тесно связала свою судьбу средневековая церковь с ее системой догм и сложной церковной организацией. Хотя реформация была не склонна отвергнуть или даже осудить разум, но все-таки в ней уже чувствуются веяния мистицизма, элементы которого вопли в нее, веяния веры в возможность непосредственного общения с Богом или обращения к нему через чувство, непосредственное душевное движение. Это и сроднило отчасти эту эпоху с мыслью о христианстве изначальном. И движение это началось сравнительно рано. Уже вальденсы, или, как их называют позже, «лесные братья» в XIV в. вступили на колею отклонения церковной иерархии. Священствовать мог каждый неопороченный член общины, не исключая и женщин. Библия должна быть дана в руки каждому, а для этого ее нужно было дать на родном языке.

Таким образом, естественно, возникла мысль в первую очередь изгнать из богослужения недоступный, непонятный массе, латинский язык и молиться на родном языке. Это был факт колоссальной исторической важности не только для религиозной жизни, но и для педагогики: оставался только один шаг до провозглашения родного языка нормальным явлением, законным языком школы. В церковных школах протестантов, которым они уделяли много забот, узаконение родного языка стало само собой понятным явлением, и введение его в полной мере было только вопросом времени. Но этот же факт, естественно, повел дальше: чтобы дать Библию в руки каждому, надо было всех сделать грамотными. Религиозное возвышение человека, как человека, было полно глубокого значения для проведения в жизнь идеи всеобщего обучения; это лучше всего видно из того, что оно наметилось уже в религиозных общинах, стремившихся вернуться к харак-

теру первоначального христианства. Так, у гусситов в 1502 г. была издана первая специально детская книжка, катехизис «Детские вопросы». В окончательной и широкой форме с требованием всеобщего обучения выступил Лютер, глава протестантизма; он провозгласил это требование в настоятельной форме, не отступая перед требованием прямой принудительности обучения со стороны государства. «Если государство,—говорит он,—может принудить всех своих граждан взяться за копьё и оружие, то оно тем более вправе принудить всех родителей во имя защиты детской души отправлять детей на известное время в школу». Так выросла, как жизненный фактор, не только идея всеобщего обучения, но и идея **принудительности** всеобщего обучения. На этой почве у Лютера создалась и высокая оценка роли учителя. «Если бы я не был проповедником,—говорил он:—я пожелал бы быть учителем». К этому нужно добавить, что Лютер не остался чужд духу нового времени и считал школу необходимой вне зависимости от религиозных интересов. В своих многочисленных проповедях он очень много внимания уделил вопросам воспитания и обучения. Лютер был не только, как и все в то время, за изучение древних языков, но и вводит математику, историю и даже музыку, широко популяризованную им в Германии. Особенно же важно, что Лютер вменил в обязанность государству обучение граждан, считая, что оно есть призванный орган просвещения и обязано проводить его на свои средства. Этим объясняется то, что первые попытки введения всеобщего обучения были сделаны в протестантской Германии, так как протестантизм в основной своей идее вырос из стремления установить непосредственное обращение человека к Богу. Конечно, протестанты проявили в этом случае только большую дальновидность в своей борьбе с католической церковью. Решающим моментом для них были религиозные интересы и религиозная борьба, а интересы просвещения только на втором плане, но это не помешало педагогической плодотворности итогов этой борьбы.

Интересы просвещения нашли горячий отклик у более образованного ближайшего сотрудника Лютера Меланхтона (1497—1560), стяжавшего эпитет «наставника Германии», но его идеи завершались непоколебимой верой в мощь классических языков, особенно греческого, так что в конечном итоге вся его деятельность повела к

укреплению школ классическо-филологического типа. Это направление утвердилось тем более, что в лице Штурма (1507—1581) выступил энергичный руководитель средней школы, практический деятель того же направления. Хотя в его программах отмечаются более широкие задачи, но все они уступили свое место изучению латинского языка и древней литературы. С середины XVI в. эти классические средние школы стали называться гимназиями, оставив далеко в стороне ту непосредственную задачу, которой они служили в античной греческой жизни.

•

XI.

Появление идеи специально-педагогической подготовки учителей. Иезуиты.

Так выросла идея всеобщего и при том обязательного обучения детей. Обращение Лютера к городским и государственным властям с требованием провести эту идею в жизнь не должно нас обманывать: громадный шаг вперед заключался здесь в том, что требование Лютера знаменовало зрелость этой идеи для сознания широких масс, но истории оставалось подготовить еще целый ряд условий для действительной демократизации школы, обращения ее в народную школу. Существовавшая школа была жалкой во многих отношениях, как мы на это указали раньше: и по содержанию образования, и по духу, и режиму, господствовавшим в школе. Жестокость в школе была, в сущности, естественным следствием состава учителей того времени. Помимо совмещения всякого рода профессий, включительно до торговли старым хламом, учителями были часто дьячки, звонари и всякого рода люди, потерпевшие крушение в жизни. Что творилось в школах того времени, об этом красноречиво говорят школьные уставы, вынужденные запрещать,—очевидно, в виду частых злоупотреблений—«бить по голове, ставить на четвереньки, щелкать по носу, бить палками и дубинками» и т. п. Справедливость требует отметить, что в этом отношении не было большой разницы между протестантами и католиками.

Но в том же XVI веке, когда реформация выдвинула великий лозунг всеобщего обучения уже на реальной основе, совершился знаменательный крупный шаг вперед и в деле специальной подготовки учителей. Проблема учителя была, конечно, далеко не новой. Она особенно

оживленно обсуждалась в древнем мире тогда, когда речь шла о воспитательской миссии. Но все требования, предъявлявшиеся к подготовке учителя, были почти всегда или требованиями к его общему образованию или же касались его нравственного уровня и житейско-гражданского положения. Так, уже древние евреи придавали этому вопросу большое значение: они, например, требовали от учителя известного семейного опыта и не доверяли учителям, которые в то же время не были отцами семейств. Из учения Платона и Аристотеля мы знаем, какие высокие требования к нравственным и гражданским добродетелям воспитателя предъявляли греки; мы знаем также, что они высоко ценили познания и роль учителей высшего образования; элементарные учителя были у них в большом загоне. Не раз обсуждался вопрос и о пригодности женщины для роли воспитательницы. Даже, когда выросла сравнительно широкая сеть риторических и церковно-монастырских школ, преподавателями были лица, получившие то или иное общее образование. Самое большее, да и то редко, ставился вопрос о большей или меньшей пригодности представителя той или иной специальности. Кроме намеков на это, у Платона и Аристотеля, можно указать на греческого ученого Галена, который считал, что вся сфера воспитания больше всего подходит врачу, предвосхищая этим одну из излюбленных современных идей. Но и такие мнения были единичны. Как это ли странно на первый взгляд, а вплоть до нового времени считалось, что каждый человек, обладающий известными знаниями, тем самым становился способным учить других. Идея широкой, специально-педагогической подготовки впервые в широком масштабе выдвинулась у иезуитов. В этом и заключается непреходящее значение их педагогики.

Может быть, небезынтересно и здесь отметить, что у них, как и у протестантов, интерес к педагогике не был первичного характера, хотя Лютер высоко ценил роль учителя. В центре их внимания стояла «борьба церквей», религиозный антагонизм. Орден иезуитов выступил, как вопиствующий представитель старого католицизма на борьбу с протестантизмом. Эта борьба за власть была основной целью. Но в интересах этой цели иезуиты увидели лучшее средство борьбы в педагогике. По их уставу 1540 г. задачей их было «распространение и утверждение учения Христа в душах верующих посред-

ством проповеди и **воспитания молодежи**». Это обращение к педагогике и сознание ее мощи у иезуитов является очень поучительным и знаменательным фактом. Помимо глубокого понимания действительного положения, толкавшего иезуитов на эту колею, нет сомнения, что идею эту также воскресила общая атмосфера эпохи Возрождения, вне влияния которой не могли остаться и иезуиты. И они блестяще показали, каким мощным средством является педагогика, хотя они и использовали ее в посторонних интересах и в отрицательном смысле. Как известно, выступая в роли проповедников и учителей, иезуиты не только приобрели огромное влияние и стали силой, с которой приходилось считаться государствам, но они без пущек и сабель проникли в Южную Америку и основали там теократически-патриархальное государство Парагвай, обратив в оседлое население и и цивилизовав местные индейские племена. /

Взявшись за основание школ, которые скоро приобрели репутацию образцовых и стали привлекать учащихся со всех сторон, иезуиты прежде всего обратили самое тщательное внимание на специальную подготовку педагогов. Лучших из своих учеников иезуиты оставляли для приготовления к будущей преподавательской роли. Такое предложение, между прочим, было сделано окончившему иезуитскую школу знаменитому философу Рене Декарту, и из этого можно заключить, с каким вниманием иезуиты относились к делу выбора будущих учителей. Молодые люди, вступив в орден, продолжали дальше свое образование, не только богословское, но и математическое и филологическое, а затем, получив высшее образование, они вступали в качестве практикантов в школы. Там они шаг за шагом переходили от стадии простых наблюдателей и отдельных пробных уроков под руководством опытных учителей к самостоятельной работе, ведя тщательные дневники, обзоры, которые затем рассматривала опытная коллегия. Таким путем в иезуитских школах образовался опытный и умелый штат педагогов. Чтобы оценить этот шаг иезуитов, нам необходимо вспомнить, что вопрос о практической подготовке учителей и до сих пор остается неразрешенной задачей для нашего времени.

Цели иезуитской педагогики были, конечно, далеки от прогресса и педагогического значения, хотя и здесь им нельзя отказать в насаждении некоторых ценностей с

формальной стороны. Цели их педагогики определялись средневековой идеей воспитания, смирения, истинной набожности и... «омертвения»; под этим имелось в виду не столько уничтожение личной воли, как обыкновенно думают, сколько подчинение ее авторитету церкви; в пределах этих граней иезуиты стремились к ее возможному развитию и укреплению и, как показала история, умели воспитывать железную волю; воспитание такой сильной воли входило во всяком случае в их главные задачи.

То же значение имело подчинение авторитету и в области образования. И здесь авторитетами, особенно Аристотелем и Св. Фомой Аквинским, очерчивался определенный круг, в пределах которого учащиеся, наоборот, должны были проявить возможно больше самостоятельной критической мысли и умственной изворотливости. Содержание образования представляло собой модернизованную и расширенную средневековую программу. Реальные знания, изучение природы и т. д. не нашло здесь себе места. В центре стояло богословие, а затем вокруг него располагались освященные традицией семь свободных наук. Что в иезуитских школах основательно проходили математику, об этом свидетельствует Декарт, уже на школьной скамье открывший аналитическую геометрию. Латинский язык должен был стать в полном смысле слова языком школы. Уже со второго года обучения учащиеся должны были оставить родной язык и говорить на латинском, даже вне уроков. Всячески культивируя умственную самостоятельность своих питомцев в указанных пределах, иезуиты широко использовали, как педагогический фактор, возбуждающую так много споров в наше время идею соревнования. Они устраивали в своих школах для учеников частые диспуты в торжественной обстановке, приучая их быстро соображать, парировать доводы противников и не теряться в присутствии посторонних людей, и, вместе с тем, добиваясь того самообладания и невозмутимости, которыми вообще славились иезуиты. За диспутами следовали пышные прославления, награды и т. д., неизбежно будившие честолюбие и повышавшие энергию соревнования.

Та же колея соревнования была широко проведена и в обыденной школьной жизни. Идея соревнования была и у греков, но там это была идея свободного, благородного соревнования. В многочисленных интернатах, куда охотно принимались дети бесплатно, учащиеся жи-

ли и учились попарно. Они не были отдельными единицами, какими они являются сейчас в наших школах. Иезуиты сделали шаг вперед в этом отношении и образовали маленькую группу - ячейку из двух человек для совместной жизни и работы. Сама по себе эта идея была известным шагом вперед на пути к образованию коллектива. Но у иезуитов, сообразно их посторонним, непедагогическим целям, она была использована не только с ее положительной стороны, но и повела к крайне отрицательным следствиям: члены - пары были поставлены в положение соперников и при одобрении иезуитов стремились уловить и подчеркнуть каждую ошибку и промах друг друга. Иезуитская педагогика явилась блестящим опытом широкого пользования идеей соревнования и показала не только положительные ее стороны, но особенно отрицательные: на этой почве пышно расцвели не только энергия, самообладание, но и притворство, шпионаж, доносы, уловки, лицемерие и т. д. Иезуиты считали, что все это значительно облегчает им руководство и дает возможность избежать крутых мер и широко пользовались принципом «лучшие впереди, худшие позади» не только в размещении учеников в классе, но и во всех иных случаях. В одном отношении иезуитские школы особенно выгодно отличались от других: они всячески стремились заслужить любовь и расположение своих питомцев; как бы уступая гуманистическому духу времени и считаясь с новыми веяниями, иезуиты исключили резкие средневековые меры воздействия, и у них к наказаниям прибегали только в крайних случаях, но, правда, тогда проводили их неуклонно и энергично. Они отказались от средневековых воззрений и подошли ближе к жизни и в другом отношении: они оставили средневековое пренебрежение к телу и уделяли много забот гигиене и физическому развитию. Уже глава и основатель ордена Лойола убеждал своих собратьев исполниться сознанием, что душа и тело созданы десницей Божией; что не следует ослаблять одну из них, помня, что мы должны любить всего человека, как Господь Сам возлюбил его.

Уже через сто лет после основания ордена у иезуитов было очень большое число коллегий и семинарий. Они делали даже попытки завоевания университетов и пытались основывать свои высшие школы. Пока все еще держалось господствующее положение богословского образования, иезуитские школы пользовались большим успе-

хом, но когда окрепли реальные знания, престиж их потерпел естественное крушение. Пойти навстречу жизни дальше они не могли, не отказавшись от основного своего служения. Разлад с жизнью особенно ярко сказался у них в том, что их педагогика должна была при содержании их образования, при необходимом латинском языке и посторонних церковных целях остаться в узком круге и не могла пойти в глубь народа; иезуиты были бессильны взяться за идею народного образования. Массе они могли принести и дать только проповедь, посты, молитвы, авторитет церкви и полное подчинение ее представителям. Но их влияние было велико, как образца; они заставили своих противников энергичнее взяться за педагогику, обратить внимание на тщательную подготовку учителей и повышение уровня образования. Нет сомнения, что иезуиты также стояли на почве психологической педагогики, но свое знание человеческой души, как в идее соревнования, они использовали в отрицательном направлении. Борьба с иезуитами, обладавшими хорошим образованием и образовательным аппаратом, значительно повышала требования ко всем сторонам. Так история подвела на этой стадии в педагогике итоги борьбы протестантизма и католицизма.

Наряду с иезуитами существовали менее значительные религиозные братства, поставившие в центре своей деятельности служение школе. В этом направлении шли пор-рояльская школа, институт братства христианских школ и т. д. Это были общества, частью создавшиеся под прямым воздействием иезуитов с целью борьбы с ними теми же педагогическими средствами. Школы Пор-Рояля в XVII в. достигли известного успеха. Они стояли за родной язык, ввели фонетический метод обучения грамоте и т. д. Интерес к педагогике все повышался и проникал вглубь. Но на пути стояла, как очередной вопрос, новая задача, которую должна была разрешить история. Это—задача пересмотра вопроса о содержании образования и приближении его к живым потребностям духа и жизни. К росту относящихся сюда идей мы и обратимся теперь.

XII.

Рост идеи реалистического содержания образования.

Раблэ и Монтэнь.

Вопрос о содержании школьного обучения или идея содержания образования по вполне понятным основаниям является такой же старой, как и сама школа: вместе с ее возникновением неизбежно встал вопрос о том, чему учить в ней. Сначала это содержание образования было продиктовано самой жизнью, но затем с усложнением жизни начинаются попытки теоретического уяснения этого вопроса. Только и здесь, как и в развитии школ, в первую очередь обсуждались вопросы, касавшиеся общего высшего образования, и только постепенно переходят к обсуждению программы народной школы; полная постановка вопроса об ее программе стала возможной только тогда, когда окончательно пробилась идея всеобщего народного обучения. Из предыдущего изложения мы знаем, что греки с большим интересом и оживлением обсуждали содержание высшего образования; это была их излюбленная тема. Платон поставил этот вопрос в центр своей педагогической теории, пытаясь определить всю систему образования вплоть до рассказов и сказок, которыми питается дух детей в раннем детстве. Его решение вопроса пало, естественно, в пользу философско-математического образования, насыщенного значительной долей эстетического образования. Это решение тем более понятно, что даже Аристотель, сам много сделавший для естествознания и в значительной степени породивший его, увидел себя вынужденным пойти в общем в том же направлении. Даже римляне, с их резко выраженным практицизмом, не внесли реалистической струи. Реальное, или, так называемое, положительное научное знание все еще оста-

валось задачей будущего. Из целого потока всякого рода трактатов вылилась программа риторических и других школ в римско-эллинстической культуре, но и там вырисовались в конце концов семь свободных наук, составившие все тот же круг философско-словесно-математического, «энциклопедического» образования. В идеал оратора не вошли и не могли войти естественно-научные элементы, существовавшие только в зачатках. В христианской культуре средневековья над этим кругом образования становится, как всеопределяющая сила, богословие, и в итоге гуманитарный характер школ, понимая его в смысле противоположности естественно-научному, получил новое подкрепление. Отголоски такого понимания образования долго еще слышались не только в эпоху Возрождения, где расцветает языкознание, но и далеко дальше.

Некоторые симптомы отклонения стали заметными в воспитании средневековых рыцарей. Там не было новой реалистической струи образования, потому что образование вообще не входило в задачи рыцарства, но новое обнаружилось в светском характере воспитания. Затем с крестовыми походами, с притоком еврейской и арабской науки, пропитанной значительным интересом к естествознанию и принесшей труды естествоиспытателя Аристотеля, которого до тех пор знали только как философа, новые реальные веяния жизни,—все это побудило пытливый человеческий дух, хотя и боязливо и нерешительно и часто не в прямой форме, в виде алхимии, гороскопии и т. п., попытаться бросить испытующий взгляд на природу; робкие попытки исследования природы начались еще за монастырской стеной. С приближением к эпохе Возрождения уклон к природе становится все более мощным, пока с наступлением ее он не прорвался широким потоком наружу. Начался расцвет математического естествознания. Коперник, Кеплер представили человеку мир в совершенно ином виде, свергнув Птолемею систему, ставившую в центр вселенной землю. За ними шло открытие новых светил, точных законов движения небесных тел, шли успехи анатомии, за которую с увлечением взялись теперь не только медики, но и знаменитые художники; был открыт круговорот кровообращения и т. п. Все это вело на путь полного переворота в мирозерцании человека. Новые веяния, широким потоком прорвавшиеся в эпоху Возрож-

дения, как мы это видели на примере Бруни и Витторино и др., во Франции ясно чувствуются у Людвига Вивеса (1499—1540), подчеркивающего необходимость изучения вещей в противовес господствовавшему вербализму. В своих трудах «*De disciplinis*» (о предметах преподавания) и «*De anima et vita*» (о душе и жизни) он подчеркивает значение естествознания и математики и рекомендует внимательное отношение к душе и свойствам детей,—мысль, истоков которой надо искать все в том же радостном мироутверждении и эллинистических источниках. Уклон в эту сторону чувствуется также у другого представителя этой эпохи: так, Петр Рамус (1515—1572 г.), восставший против выводной, дедуктивной логики Аристотеля и неудачно искавший новых логических жизненных путей, ведущих к действительному знанию, подчеркивал, что изучение природы является основанием всякого действительного знания. Но дальше этого доброго пожелания он пойти не смог; путь был еще далеко не расчищен для прямого созидания нового. Речь шла пока о насаждении и утверждении идеи необходимости изучения природы.

Путь в этом направлении, помимо изменившихся реальных условий, развития торговли и промышленности, упадка натурального хозяйства и феодализма, расширения физического и географического кругозора, повышения жизненной роли массы народа и т. п., расчистило общее мирозерцание. Философия Возрождения в особенности ярко в лице Джордано Бруно, искуившего свое учение смертью на костре (1600 г.), воспела природу и мир, обожествила ее и отняла философско-религиозное оправдание у перешедшей по наследству от средних веков отчужденности от природы; вместо источника зла, врага, человек узрел мать-природу. И вот характерно, у самых разнообразных писателей и ученых этого времени, часто противоположных, как эмпирист Бэкон и позже рационалист Декарт, мы встречаем общий лозунг, выразившийся в отклонении книжной мудрости и в стремлении «**читать книгу мира**». Это стремление шла рука об руку с натиском на нетерпимость и стеснение свободы мысли со стороны церкви. Так пробивали себе дорогу осуждение схоластического вербализма и идея нового жизненного и демократизованного содержания образования, без которого широкая народная школа была совершенно немыслима. Поворот этот в педагогике со-

вершился, конечно, по воле не одной теории. Он явился итогом трудов целых поколений.

Особый интерес в этом отношении приобретает для нас учение представителей французского скептицизма, Раблэ и Монтэня*). Попутно отметим характерную черту этого скептицизма: он заканчивался не скептицизмом, а сомнение во всем привело этих скептиков к углублению самосознания, к выводу, что самосознание может явиться надежным опорным пунктом всякого знания, т.-е. они кончали далеко не скептическим выводом.

Франсуа Раблэ (1483—1553 гг.), как и большинство людей того времени, стремившихся к образованию, прошел через монастырские школы и образование, где тщательно занимался изучением древних и новых языков, прославившись их богатым знанием. Подозрение в изучении гуманистов привело его в конфликт с монахами и церковными властями и отсюда началась скитальческая жизнь Раблэ, полная борьбы и преследования,—обычная колея ученых и исследователей того времени. В пору этих скитаний Раблэ изучил медицину и издавал медицинские работы. Усиленные занятия естественными науками и медициной ярко отразились в его воззрениях. Он один из первых стал прибегать при изучении анатомии к трупам. Все это выдвинуло в его глазах значение реальных знаний и для школы. Славу Раблэ создал его сатирический роман «Гаргантюа и Пантагрюэль», в котором он изложил свои педагогические воззрения. Его интерес к педагогическим вопросам питался общим с гуманистами источником, хотя он и не принадлежал целиком к ним; он и по времени, и по своему положению, как священник, стоял на рубеже средних веков и нового времени, правда, с ярко выраженным уклоном в сторону нового. Его взгляды приобретают для нас большой интерес не только, как источник новых идей, но и по их историческому значению, сказавшемуся во влиянии на Монтэня, Локка, Руссо и через них на весь рост педагогических идей.

В воззрениях Раблэ, как позже и у Монтэня, бросается в глаза прежде всего необычное решение вопроса об органе воспитания. Как и все гуманисты, Раблэ высоко ценил индивидуальность и считал важной зада-

*) Избранные места из их сочинений см. изд. «Педагогической библиотеки» К. И. Тихомирова.

чей педагогики выявление индивидуальных сторон личности. Наилучшим путем он, как и другие, счел путь индивидуального воспитания. Это, пожалуй, единственная крупная идея, в которой гуманистическая эпоха отзергла Квинтилиана с его признанием положительного значения школы. Ни Раблэ, ни Монтэнь о ней не говорят, очевидно, полагая, что воспитание и обучение в коллективе должно создавать стадную психологию и мешать развитию индивидуальных черт. Здесь мы встречаемся с исторической предтечей той психолого-педагогической ошибки, которая долго жила в сознании педагогов и не исчезла в их массе и до сих пор. Но Раблэ и его единомышленники пошли еще дальше по традиционно-аристократической гуманистической колее и оттеснили на второй план и семью, как педагогический фактор. Путь воспитания и обучения у них оказывается резко индивидуалистическим и в том органе, который выполняет педагогические функции: это не семья, не школа, вообще не группа, не коллектив, а единственный учитель или воспитатель, имеющий дело с одним порученным ему питомцем. На таком индивидуалистическом пути позже оказались фактически и Локк, и Руссо, два главных педагогических представителя английского и французского просвещения, оказавших крупное влияние на развитие педагогики. Такое предпочтение для индивидуальных целей, индивидуальных путей является далеко не обязательным, и в истории педагогики шли и идут, как в наше время, для тех же целей, как раз обратным путем. Поэтому история учит нас определенно разграничивать индивидуальные цели и индивидуальные пути, часто смешиваемые и в наше время.

В своем произведении Раблэ с блестящим юмором набросал картину старого схоластического воспитания и обучения. Он отметил бестолковую жизнь в дошкольном периоде: согласно принятому рецепту его герой провел раннее детство «в питье, еде и сне, в еде, сне и питье, в сне, питье и еде». Чтобы сгустить краски, Раблэ отмечает, что его герой, происходящий из знатной семьи, отличился хорошими способностями. Восхищенный отец решил дать сыну хорошее образование и обратил к знаменитому доктору наук Тубалу Олоферну. И вот тот научил мальчугана за долгие годы зубрежки не только повторять наизусть все буквы в обычном и обратном порядке, но и изучил с ним ряд всяких замы-

словатых—выдуманных Раблэ—авторов с таким результатом, что ученик при испытании оказался способным повторить и их от конца к началу так же хорошо, как и от начала к концу. В общем итоге получилось, что юный искатель образования становился все глупее и тупее, пока отец не убедился, что это—путь полной духовной гибели его сына. Интересно, что Раблэ заставляет своего героя обнаружить все свое духовное убожество в **ораторском** состязании с 12-летним пажем, получившим повое образование,—мысль, навеянная общим духом гуманизма и наследием Квинтилиана.

Далее Раблэ рисует нам все в том же живом и остроумном духе новое образование, совершенно исцеляющее и преобразующее душу молодого человека. Новая педагогика постепенно переводит его к внешнему здоровому образу жизни: он приучался рано вставать, умеренно есть, не проводить праздно время и т. д. Новая и необычайно важная идея заключалась в том, что, высоко ценя древних авторов и уделяя им много внимания, Раблэ сделал решительный поворот в сторону познания природы. Он энергично подчеркивает первостепенное значение изучения естественных наук; ученик должен проявить интерес ко всему, «чтобы не было такого моря, реки или источника, в которых бы ты не знал всех рыб. Все птицы небесные, все деревья, кусты, заросли и леса, все травы земные, все руды в недрах земли, все камни востока и юга,—все это не должно оставаться для тебя неизвестным». Как ни наивен этот естественно-научный энциклопедизм, он знаменовал педагогический факт первостепенной важности.

Не меньший интерес, чем решительное введение естественно-научных элементов в содержание образования, представляет также то понимание идеи наглядности, с которым мы встречаемся у Раблэ. Идея эта, возникнув еще в древней педагогике, всплыла в эпоху Возрождения в наивной форме зрительных впечатлений, как ее большею частью понимают и до сих пор многие практики-педагогтики. Раблэ пошел вглубь этой идеи, которая вскрывается в ее полном педагогическом значении только в наше время *). Он отверг путь сухой учебы и предложил тому, кто хочет жизненно обучать своего

*) Срвн. *М. М. Рубинштейн*, «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой». 1916, 2 изд., Москва, гл. О наглядности в обучении.

итомца ботанике, вести его в овощные лавки, пояснять ему царство растений на потребляемых продуктах. Чтобы познакомить его с физикой, рекомендует тот же естественный путь: поведите его в мастерские, к часовщику, ювелиру и т. д. За едой учитель и ученик вели непринужденную и вместе с тем поучительную беседу о «достоинствах, свойствах, действии и природе всего того, что подавалось на стол: о хлебе, воде, вине, соли, мясе, рыбе, плодах, овощах, кореньях и т. д., а также об их приготовлении». Астрономию он должен изучать, созерцая живое небо, любуясь им и чувствуя его величие и т. д. Везде намечался путь от живой действительности к книге, а не наоборот. Это в зародыше те идеи, которые в наше время развивал американский педагог Дьюи. Раблэ уверен, что это не только введет ученика в живое понимание естественного мира, но и покажет ему жизнь и людей и приблизит его к ним.

Ту же идею он проводит и в изучении древних авторов. Он ищет и здесь жизненной обстановки, которая подходила бы к картине, описываемой изучаемым автором. Пока автор читается просто за письменным столом, он, по глубокому убеждению Раблэ, не может ожить в сознании юного читателя; если вы читаете Буколики, то пойдите в поля, луга и читайте Овидия там, чтобы живая действительность сразу воскресла слова, думы и образы автора. Таким образом, древние авторы, классицизм и естествознание и своеобразная естественная наглядность сочетались у Раблэ в одно целое, объединенное одним принципом и общим методом изучения.

Над всем у Раблэ господствует идея осмысленного изучения и при том живого материала. Эта идея нашла энергичную и влиятельную поддержку у Мишеля Монтэня (1533—1592 гг.), высказанную им попутно в его «Опытах», трактовавших в изящной, непринужденной форме вопросы жизни и философии и пользовавшихся большой популярностью в обществе того времени. Монтэнь дал этой идее прочный фундамент в виде своих философских рассуждений. Они пригласили его к выводу, что нравственные суждения, реальные знания, чувственные показания и т. д.,—все это в общем оказывается шатким. Отыскивая более надежные пути, Монтэнь, как и другие французские скептики, нашел их в обращении к самосознанию, к познанию самого себя и действительных вещей. Хотя Монтэнь еще не сказал последнего слова,

вытекающего отсюда и произнесенного Декартом, но он уже ясно формулирует задачу самопознания, как основную задачу.

Этим обращением к внутреннему миру, к самознанию человека, к его «я» определился и весь ход его педагогических взглядов. Он взглянул на педагогику, как на «наиболее трудную и важную из человеческих наук» и определил ее задачу, как выработку нравственной воли, здорового тела, но главное, самостоятельной критической мысли. Таким образом и Монтань неизбежно объявил беспощадную борьбу вербализму, исключительной работе памяти. Его рассуждения на эту тему все больше убеждают нас, что Монтань пошел гораздо дальше, чем это обычно излагается в истории педагогики. Он не только требует развития самостоятельной критической мысли, но он очень близко подошел к той идее, которую в XVIII веке положил в основу своей педагогики Руссо: это идея воспитания как саморазвития. Монтань неоднократно отмечает, что надо дать простор собственным проявлениям ученика, надо дать ему возможность хоть иногда отыскивать и идти собственными путями; он требует от педагога, чтобы он со своей стороны научился выслушивать ученика; ученик должен знакомиться и брать только то, что он в силах переработать и таким путем сделать переработанный материал своим. Монтань не перестает в своих педагогических очерках, пестрящих ссылками на древних авторов, в том числе и на Платона, метать громы и молнии по адресу традиционной словесной и авторитарной школьной учебы и механического усвоения; пусть ученик все проверяет и исследует самостоятельно, пусть он ничего не принимает на веру. Эти же основания, стремление дать воспитаннику возможность наблюдать, самостоятельно сравнивать и т. д., побудили Монтаня рекомендовать путешествия, как хорошее воспитательное средство. Он повторяет здесь знаменитую, общую всей эпохе Возрождения, фразу о необходимости чтения «книги мира».

Стремление помочь самовыявлению индивида, поддержанное общегуманистическим духом, заставляет Монтаня требовать бережного отношения к ребенку во всех отношениях. Он придает детским играм, — очевидно, как широкой форме детского самовыявления, — большое значение. «Детские игры», — говорит он, — «не игра».

О них следует судить так, как будто дело идет о самом их серьезном действии». Те же мотивы побуждают его желать, чтобы школы превратились в цветники, и чтобы на стенах ее красовались Радость, Веселость и Грация по примеру школы аристотелика Спевзинпа. Как ни велика у Монтэля тяга к древнему миру, но он даже изучение древних языков хотел бы лишить мучительного характера учебы; он с благодарностью вспоминает в своем произведении, как отец его незаметно научил его латинскому языку, сделав этот язык разговорным языком его детства, а греческому—учил в игре в мяч. Перенеся центр тяжести в воспитании в задачу самораскрытия или саморазвития духа воспитанника, Монтэнь очень много внимания уделяет физическому воспитанию. Он подчеркивает громадное значение сильного, здорового, выносливого и красивого тела. Неоднократные упоминания о гармоничном развитии тела и духа и частые упоминания о Платоне и древних делают вероятным, что этот идеал пришел к Монтэню из древнего мира.

Но в чем Монтэнь окончательно порвал с традициями, сделав последовательный вывод из своих основных положений, и что его резко отделяет от Раблэ, это—его решительное предпочтение воспитания характера воспитанию интеллекта, стремлению к знанию. Он сетует на людей за то, что они гонятся за ученостью, что их любопытство сразу разгорается, когда скажут, что вот идет ученый человек, что он несет в своей голове такие и такие-то знания, но что те же люди не чувствуют интереса к хорошему человеку. «О, глупые головы!—воскликает Монтэнь, добавляя:—надо справляться о том, кто лучше, а не о том, кто учнее». Он негодует на то, что все заботливо наполняют память, но пренебрегают упражнением собственного разума и развитием совести. Отсюда открывается прямой переход к английской педагогике, особенно к Локку, где воспитание характера занимает господствующее положение над задачами обучения. Монтэнь не отклоняет знания, но он в чисто-античном духе ищет знания, которое бы не было безразлично в нравственном отношении, но улучшало и оздоравливало душу и характер человека. Таким образом и у Монтэля снова воскресает старый вопрос о воспитывающем обучении, волнующий наше время.

Если Раблэ горячо пропагандировал в педагогике идею изучения на ряду с классической литературой

внешней природы, составляющей объект естественно-научного знания, то Монтэнъ на той же колее внес крайне существенное дополнение, требуя внимания к внутреннему миру человека, к его характеру, к пути самопознания и самовыявления. Как ни велико различие между Раблэ и Монтэнем в некоторых отношениях, они оба пошли по пути взаимодополнения: Раблэ требовал расширения содержания образования в направлении внешней реальности, Монтэнъ привнес идею внутреннего реального мира, как объекта педагогики. Обоих их спаяло неуклонное стремление к приближению школы к живой действительности и наглядному пути, идею которого подчеркнул и Монтэнъ.

Все эти идеи, особенно защита свободы мысли, отклонение авторитета, а главное, выдвигание самого человека, его «я» в центр внимания нашли энергичную и необычайно влиятельную поддержку в философии Декарта (1596—1650 гг.). Декарт отверг схоластическое знание во всех отношениях; из своего школьного времени он вынес как ценное только математику, обогатив ее, как и физику, собственными открытиями. Но главная его заслуга заключалась и для педагогики в том фундаменте, на котором он построил свое философское мирозерцание. Душой его философии явилась идея полной свободы мысли, отклонение авторитета и традиции. Отыскивая неизбежный отправной пункт для своих философских построений, Декарт подверг сомнению и критической проверке все, начиная с существования внешнего мира и кончая математическими положениями, и таким путем пришел к выводу, что настоящая Архимедова точка, абсолютно надежный опорный пункт, лежит не во внешнем мире, а в нашем самосознании. Тот путь, которым шел Декарт, путь критики и свободы мысли оказался тем более влиятельным и для педагогики, что Декарт стал настоящим отцом новой философии, а педагогика в своем развитии шла в самом тесном неразрывном соприкосновении с ней. Сам Декарт не занимался педагогикой, но ученики его ревностно занимались вопросами воспитания и обучения, как янсенисты, школа Пор-Рояля, о которых мы упоминали раньше. Они с большим увлечением проводили идеи самостоятельности, постепенности, отрицания наказания, наглядности и т. д. Влияние их, поддержанное мощным авторитетом Декарта, было очень велико, особенно во Франции. Они оказали влияние на

разные школы и авторов. В числе последних были в частности Фенелон, Роллэн, Руссо и др. В лице Декарта и его школы освобождение мысли и торжество самосознания провозгласил рационализм, между прочим также призывавший читать «книгу мира», но еще большую струю оживления в направлении «чтения книги мира» и приближения школы к жизни внес английский эмпиризм и, так называемые, утописты, к которым мы и обратимся теперь.

.

ХІІІ.

Идея сближения школы и жизни у Т. Мора и Бэкона.

Большая свобода мысли и нарастание идеи приближения содержания школьного образования к жизни нашли яркое и влиятельное отражение в тех картинах, которые рисовали утописты. Их интересы были направлены, главным образом, на то, чтобы создать новое учение о государстве и его организации; они рисуют нам фантастическую картину такого идеального «нигде не существующего» (утопического) государства, напоминая нам собою, как о первоисточнике, об «идеальной» философской республике Платона. Но авторы этих утопий, как и Платон, были полны ясного сознания, что новое государство с его идеальным строем окажется мыслимым и жизнеспособным только тогда, когда в основу его будет положена не только социалистическая организация, обязывающая каждого гражданина отдать определенное число часов в день в пользу всего общества и за это избавляющая его от забот о пропитании, но когда все граждане получают широкую и обязательную подготовку к жизни, соответствующее воспитание и образование. Таким образом и здесь педагогика выступает в роли созидательницы и укрепительницы общественной жизни.

В таком виде рисует ее нам крупный английский государственный деятель Томас Мор (1478 — 1535 гг.), близкий к гуманистическим кругам, но оставшийся верным сыном католической церкви до конца своей жизни, закончившейся эшафотом из-за обвинения в мнимой государственной измене. В 1516 году выпло его знаменитое сочинение «Утопия», где он в форме политического романа дает сатиру на общественно-политическую жизнь современной ему Англии, а затем противопоставляет ей идеальный строй жизни на фантастическом острове Уто-

ния. В государстве Т. Мора остается сохраненной единобрачная семья, но она уже не ведет за свой страх и риск борьбу за существование, а государство вполне обеспечивает своих граждан, налагая на них только обязательство работать шесть часов в день на пользу общества. Все остальное время поступает в распоряжение самого индивида, и граждане «Утопии», как пишет Мор, конечно, пользуются своим досугом для широкого культурного и духовного усовершенствования. К нему их подготовляет тщательно поставленное воспитание и образование. В государстве «Утопии», где, как и у Платона, руководящей властью являлись ученые люди, дело воспитания выполняла семья при самой энергичной поддержке государства, но если дети обнаруживали способности к чему-нибудь, чему они не могли научиться в своей семье, их родители сами посылали их в другие семьи для более подходящей подготовки к жизни. При этом Т. Мор открывает женщине полный простор выявления своей личности, выступив энергичным поборником ее прав. Он везде подчеркивает, что это равенство должно установиться на почве общей скромности и духовно-нравственного здоровья и как в жизни Мор сумел дать своим дочерям хорошее гуманистическое образование, так и в своей «Утопии» он глубоко убежден, что наука и знание чужды разделению по полу, и потому представителям обоих полов нужно дать одинаково широкую возможность образования.

Что касается содержания образования, то у Т. Мора обнаруживается наряду с обычным гуманистическим признанием древних языков и авторов не только уклон в сторону, так называемого, положительного знания, но уже у него ярко выявилась черта практическая, свойственная вообще английской педагогике. Т. Мор не только, как англичанин, отдаст везде предпочтение воспитанию нравственного характера перед образованием и в области образования решительно отклоняет изучение слов и зовет к познанию **вещей**, но он определенно требует, высоко ценя труд и умение, известной технической подготовки граждан, технического образования, изучения ремесл и т. д. Некоторая практическая складка и стремление подойти вплотную к живым практическим нуждам жизни обнаруживается у Мора и в его отношении к отдельным ветвям знания. Так, он упоминает, как о важном преимуществе в образовании жителей Утопии, то, что

они не просто знакомятся с астрономией, но и получают умение предвидеть по небесным светилам и своим наблюдениям над природой перемену погоды, ветер, дождь и т. д.,—сведения очень важные и ценные практически для страны, в особенности если она, как остров Мора, живет главным образом земледелием. Радость от созерцания природы и действительных вещей, которую испытывала вообще вся эпоха Возрождения, соединилась здесь с жизненно - практической складкой английского ума и открыла благоприятную, хотя в некоторых отношениях и одностороннюю, почву для роста идеи сближения школы и жизни.

Влияние Т. Мора было очень широко не только в Англии, но оно пошло и дальше, вызвав ряд подражаний. Например, в числе лиц, испытавших это влияние, можно указать раньше упомянутых нами Людвига Вивеса, Монтэня, а главное в самой Англии Фрэнсиса Бэкона и Локка. Яркий реализм и требование изучения природы обнаружил по философским основаниям итальянский философ и утопист Компанелла (1568—1639 гг.), сочинения которого, особенно утопия «**Civitas solis**» (государство солнца), нашли широкое распространение и в других странах, например, в Германии.

Особенно крупную роль в области новой постановки задач науки и ее отношения к жизни сыграл Бэкон (1561—1626) *). Педагогика осталась в стороне от интересовавших его вопросов, но тем не менее его учение приобрело очень большое значение и для развития педагогических идей, так как он выступил в качестве провозвестника новых задач науки и новых методов, помогая таким образом расчистить путь для свободной науки и ее приближения к жизни. Уже в самом характере Бэкона, прошедшего через карьеру крупного государственного деятеля, его биографы и историки философии отмечают утилитаризм и практицизм. Эта черта английского характера, отмеченная нами у Томаса Мора, приняла в философии Бэкона форму необычайно важного и чрезвычайного глубокими жизненными следствиями принципа, имеющего первостепенное педагогическое значение. В то время как во всей предыдущей жизни философской и научной мысли ясно и неизбежно выявилось убеждение,

*) Его труды: «Новый Органон», 2 тт., перевод с латинского Библикова; „De dignitate et augmentis scientiarum“, «Essays (sermones fideles)».

что и философия, и наука вообще удовлетворяют прежде всего внутренним запросам человеческого духа, вопрос о пользе и службе знаний стоял всегда или на шаткой почве, или же считался принижением философии и науки. Уже древние греки любили рассуждать на эту тему, но в лице своих философов они все-таки ставили превыше всего безусловное стремление к истинному, доброму и прекрасному; мотивы же пользы, если и выдвигались, то, как у Аристотеля и др., носили только относительный и подчиненный характер. Только в эпоху упадка философии и научной мысли фактически всплывали мотивы пользы, как господствующий фактор, но и там, как в эллинистическо-римской культуре, этот утилитаризм не был возведен в ранг всеобъемлющего принципа. В средние века философия была подчинена мотиву пользы, но это была польза неземного свойства, польза рассудочного истолкования истины откровения. Отклоняя служение знания посторонним целям, философская и научная мысль была и по своему характеру и по содержанию далека от практической жизни и ее задач. С резким поворотом, который назрел в эпоху Возрождения, в сторону природы и реальной действительности, с радостным мироутверждением, должен был совершиться поворот и в отношении науки и жизни. Он чувствуется уже ясно у Леонардо Бруни, в реформации, у Томаса Мора, у Раблэ и Монтэня, но во всеобъемлющую идею его возвел только Бэкон. При этом, конечно, эта идея на первых порах, естественно, выступила в резко утрированной форме.

Бэкон резко отверг всю схоластическую науку и прежде всего потому, что она лишена живых элементов и отношения к реальной действительности и ее потребностям, что из прежней науки и философии веет дух могилы. И в такой форме, в форме теорий, трактующих чуждые жизни вопросы, философская и научная мысль не могли, конечно, по его мнению, не замкнуться в узкие круги привилегированных людей, так как большинство видело в ней бесполезную и бесцельную затрату сил и роскошь. Но огонь разума горит в нашей душе и дарит свой свет не даром. Он должен дать нам знания, но знания, которые не лежали бы в нашем духе мертвым балластом, а вступили как деятельные силы в жизнь и действительность, направляя ход их на истинный путь, совершенствуя жизнь и людей. Старая сократовская мысль,

что знание полезно, так как рождает добродетель, вылилась здесь в реально-практическую форму. **Знание — сила**, вот та глубокая и педагогически необычайно важная идея, которую Бэкон поставил во главе своего учения и ввел в круговорот европейского умственного движения. Идея эта была в устах Бэкона только зародышем, но дальше она росла все больше и больше. Хотя сам Бэкон, равнодушный к педагогике, не высказал этого, но из нее ясно вытекала **идея тесного сближения** школы и жизни: школа, как носительница и насадительница знаний, естественным путем превращалась в подготовительницу жизни, готовя тот фактор, который должен определять всю жизнь. Может быть, в наше время как раз переживается наибольший расцвет этой бэконовской идеи, что знание—сила, так как приобретение знаний стало в наших культурных условиях необходимым условием жизнеспособности. В своей утопии «Новая Атлантида» Бэкон и рисует нам в фантастической форме таинственных островитян, которые поняли действительное значение научного знания и стали действительными господами жизни и природы. В «Храме Соломона» идет у них неустанная научная работа и дает всякие изобретения и открытия, необходимые для всех потребностей жизни.

Таким образом косвенно вместе с наукой провозглашалось и обязательство школы, проводника научного знания, служить жизни и ее действительным потребностям. При этом, конечно, Бэкон был далек от мысли об индивидуальных практических интересах и имел в виду только интересы человечества или народа в его целом. В этой идее сближения знания, школы и жизни и кроется на наш взгляд основное значение философии Бэкона с точки зрения педагогики. Но этим его значение не исчерпывается. Требуя живого жизненного знания, способного быть деятельным фактором и привести к господству над природой, Бэкон, конечно, должен был поставить и поставил вопрос о том пути, каким получается это знание, а также вопрос о том, каково должно быть это знание. Бэкон не падит красок в своих нападках на средневековое знание и схоластику и, главное,—против тех идей, которые одушевляли это знание: это идея авторитета и идея телеологии, т.-е. идея объяснения изучаемых явлений целями, мнимыми или действительными, которым они должны служить. Все эти недочеты олицетво-

рились для Бэкона в лице Аристотеля. В полном согласии со всей эпохой Возрождения Бэкон отклоняет авторитет оригинальным доводом: авторитетнее во всяком случае тот, кто старше и опытнее, но позади нас больше веков, чем позади Аристотеля и старой науки. Он мечтает о «Великом восстановлении наук», но оно возможно только при устранении целого ряда препятствий, в том числе при освобождении от подавления авторитетом и предвзятостей, вытекающих из телеологического объяснения. Новая наука, близкая к жизни и ведущая к триумфу человека, может возникнуть только из опыта и наблюдений над действительной жизнью и природой, из познания действующих причин, т.-е. он рекомендовал исходить из изучения действительных фактов. Этим Бэкон направлял всю познавательную, научно-философскую работу человека в русло опытного, эмпирического знания. Такое обращение к опыту предлагали и Вивэс, и французский скептик Саншец, и Компанелла, но только Бэкон придал этой идее ясно выраженную резкую, — но и одностороннюю — форму. Путь наведения, **индукции** — вот тот метод, который Бэкон считал путем единственно способным привести к действительному знанию. Но простое наблюдение и собирание фактов недостаточно; природу мы часто наблюдаем так, как будто мы смотрим в зеркало с шероховатой поверхностью. Для устранения этих недочетов Бэкон рекомендует не только целый ряд предохранительных мер, но также вводит идею искусственно поставленного и повторяющегося наблюдения, идею эксперимента. Как ни несовершенны были эти идеи в формулировке Бэкона, но они ясно говорили, как о своем необходимом следствии, о новом содержании образования в школе и о новых путях приобретения знания. Сам Бэкон и здесь не вывел этих идей для школы и педагогики, но это сделали его ученики и продолжатели его учения; они очень ярко отразились в последующем развитии педагогических идей, особенно у Локка и Руссо, как мы это увидим дальше.

Нам остается упомянуть еще о двух идеях, которые оставил Бэкон и которые важны для педагогики. Все рекомендованные им пути должны были в конечном счете привести к познанию формы вещей. Что понимал под формой вещей Бэкон, остается до сих пор спорным, но возможно, что он имел в виду познание индуктивным путем законов природы; с их открытием, по его мнению,

человек приобретает полное господство над природой и фактами. Это была идея, завершающая мысль о сближении научного знания, — следовательно, и школы, — с жизнью. Вторая идея заключалась в том, что Бэкон верил в возможность и абсолютную мощь единого метода и в возможность создания таким путем единой и полной системы знания. Эта идея Бэкона об едином всеобъемлющем, **универсальном** методе не могла не действовать увлекающе. Она оказалась особенно притягательной силой для педагогики, где приходится учить различным предметам и где чувствуется особенная нужда в объединяющей общей методологической идее. Попытки найти такую единую идею или метод делались непрерывно, как они продолжают и теперь и еще недавно отлились в ту форму. зародыши которой мы находим у Бэкона: в утверждение экспериментального метода, как ключа ко всем проблемам педагогики. Эта идея нашла себе яркое выражение и в педагогике Коменского, к системе которого мы и обратимся в следующей главе.

В этот же период совершается глубоко важное оплодотворение естествознания математическими элементами, значение которых Бэкон проглядел. Их подчеркнул Декарт, философия Гоббса, но судьбу этого союза окончательно закрепили великие идеи Коперника, сменившего Птолемея систему мира с центром—землей гелиоцентрической с центром—солнцем, доказавшего вращение земли, Кеплера, утвердившего идею математического порядка вселенной и значение понятия движения, и Галилея, создавшего механику, как математическую теорию движения. Все это движение завершилось позже грандиозным открытием Исаака Ньютона (1642—1727), — открытием закона мирового тяготения, положенного в основу всего нашего миропонимания. Так зрела мощь положительных наук, и школа и педагогика не могли остаться в стороне от этого движения. Укажем, как на интересную иллюстрацию, что знаменитый поэт Джон Милтон (1608—1674 г.), написавший «Трактат о воспитании» и выразивший в нем сильную гуманистическо-реалистическую тенденцию образования, ввел в своем труде в школьную программу, кроме древних авторов и математики, агрикультуру или учение о сельском хозяйстве, физиологию, географию, естествознание и т. д., — правда, все это по старым источникам за незрелостью нового.

XIV

Идеи природосообразной педагогики Коменского.

Наростающее богатство педагогических идей нашло в XVII веке свое выражение во взглядах Ратке и в широкой педагогической системе Яна Амоса Коменского. Вольфганг Ратке (1571—1635 гг.) или, как его называли латинизированным именем, Ратихий, явился прямым предшественником Коменского и, когда последний был еще мальчиком, ясно и определенно формулировал ряд основных идей, которые затем легли в основу педагогической системы Коменского. В 1612 г. Ратке прочел перед блестящим собранием лиц, съехавшихся во Франк-фурт-на-Майне в день избрания императора, свой знаменитый педагогический мемориал. Хотя на первом месте здесь речь шла об успешных методах обучения латинскому языку, как всеобщему языку науки и культуры, но все-таки здесь уже были сформулированы общие и широкие основы педагогики. Эти положения были дополнены, когда Ратке, проповедывавший всеобщее обучение, получил от князя Ангальт-Кетцеского предложение осуществить свой план в его княжестве. Взгляды Ратке сводятся к следующим основным положениям:

1. Обучение должно стать всеобщим, независимо от пола детей.
2. Руководящей идеей всего обучения должна служить идея полного согласия с природой.
3. Учащиеся должны впредь до усвоения учиться только одному предмету.
4. Все преподавание на первой стадии должно вестись на родном языке.
5. На первое место, как предмет изучения, должны

стать вещи, а не слова; сначала материал, потом правила.

6. Зараз сообщать и заучивать что-либо одно.

7. Все прохождение предмета должно идти постепенным путем и притом от известного к неизвестному, от краткого к подробному, от простого к сложному, в тесной связи и системе.

8. Все должно по возможности иллюстрироваться опытом и наблюдением, метод школы—метод индуктивный.

9. Все должно проходиться без принуждения и без излишних наказаний за учение.

Какое значение следует придавать взглядам Ратке, это видно из того, что один из учеников его, Кромайер, осуществил первым в Германии всеобщее народное обучение в Веймаре (1619 г.). Но сам Ратке с его неуживчивым бурным характером не годился для роли насаждителя и проводника новых идей. Он очень быстро поссорился с князем и своими сотрудниками и дальше вел жизнь неудачника, пока в 1635 г. не умер, разбитый параличом, предоставив Коменскому заново открыть, развить и оплодотворить свои идеи для дальнейшей жизни.

Здесь повторился далеко нередкий факт: мало звать новатором, надо обладать достаточными данными для насаждения своих идей, иначе они не приживутся и будут ждать другой личности, которая сумеет их насытить своим более счастливым характером и натурой. Так было с Ратке и Коменским: второй явился настоящим отцом и насаждителем многих идей первого и заслонил его в истории своей фигурой. Ян Амос Коменский принадлежал к типу тех великих учителей, про которых часто бывает трудно решить, что имеет большее значение у них—их теория или их живая личность и деятельность. Такова грандиозная фигура бессмертного Сократа, где личность ясно возвышается над учением; таков был Витторино, почти ничего не написавший и тем не менее занявший важное место в истории педагогических идей; громадно было значение личности и практической деятельности Генриха Песталоцци, к которому мы подойдем позже. К числу таких деятелей принадлежал отчасти и Коменский. Жизнь его и личность представляют также важный педагогический факт, на котором мы и остановимся на несколько минут, прежде

чем перейдем к изложению его педагогических идей.

Ян Амос Коменский (1592—1670 г.) говорил о себе: «Моравянин я родом, языком чех, призванием—богослов». Родился он в семье одного из членов общины богемских братьев и, хотя о детстве его до нас дошло очень мало сведений, тем не менее мы можем предположить, что Коменский полной грудью дышал в первую и последующую полосу своей жизни и созревания телесно и духовно здоровой атмосферой скромной и трудолюбивой жизни общины богемских братьев. В ней уже Коменский мог почерпнуть много оптимистических жизнерадостных черт. После элементарной школы он побывал в латинской школе и таким образом имел возможность на себе испытать затхлую и мертвую учебу. Дальше он перешел в Герборнский университет, где подготавливались протестантские богословы, и с рвением взялся за науку. Нет сомнения, что Коменский за годы своей работы в Герборнском и Гейдельбергском университетах получил не только богословское, но и хорошее общее образование, в том числе и по естественно-научным предметам; он познакомился и с широко распространенной гуманистическо-реалистической литературой того времени. Но особенно важно отметить то влияние, которое испытал Коменский со стороны одного из своих учителей, профессора Альстеда, последователя Аристотеля и вместе с тем горячего приверженца хилластических чаяний. Хилласты (от греческого слова *chillasmos* = тысячелетие) учили, что еще здесь на земле наступит тысячелетнее царствие Христа. Надежды на второе спасительное пришествие Христа зажигали неугасимый огонь религиозного энтузиазма. Альстед не только сам жил этой мистической верой, но и заразил этой верой и Коменского, тем более, что оптимизм, заложенный в хилластическом учении, нашел в его здоровой жизнерадостной натуре очень благоприятную почву. Таким образом органический оптимизм Коменского нашел богатую идейную поддержку в религиозном оптимизме, и все это вместе и явилось крепким базисом, на котором и выросла его глубоко оптимистическая система педагогики, как мы это увидим дальше.

И в самой жизни Коменского этот оптимизм, доведенный до энтузиазма, сыграл роль спасительного фактора. Жизнь его пошла по колею тяжких катастроф и продолжительных скитаний, которые могли сломить пе-

сколько жизней, но он вышел победителем, и творчество его нашло здесь для себя только новую пищу. Став священником и учителем, Коменский горячо взялся за свою деятельность, но нахлынула тридцатилетняя война и принесла ему не только изгнание, но и гибель рукописей и трудов молодого деятеля. Вместе с тем Коменский в эту же пору потерял жену и обоих детей. С этих пор война не раз врывается роковым образом в его жизнь, неся тяжкие личные и духовные утраты, но он нес все это с редким мужеством, сначала впадая в отчаяние, но затем преодолевая его и находя свет и жизнь в своем мпросозерцании и в своей душе, согретою живою религиозною верой не только в человека, но и в мир. Создав себе крупную славу в области методики латинского языка, Коменский, удалившийся из Чехии в Лешно и Польшу, получил ряд приглашений из разных стран. События шли таким путем, что мы его встречаем в Англии, снова в Польше, затем в Швеции, наконец в Амстердаме, где он и закончил свою многострадальную, но вместе с тем и удивительно плодотворную кипучую жизнь.

Всею этим скитаниям Коменского приходится придавать большое значение. В то время, когда книга еще не успела войти в жизнь, он при своей общительной живой привлекательной натуре нес свои идеи в разные страны и резде насаждал их, насыщая их своею жизнью и личностью. Огромная популярность трудов Коменского и его влияние на судьбу педагогических идей созданы были не только взрожденным им идейным педагогическим богатством, но также и благоприятствовавшими условиями его внешней жизни. Как живой человек, Коменский, конечно, находясь в Англии, пришел в самое тесное соприкосновение с ее литературой, наукой и философией, и можно с уверенностью предположить, что он познакомился и с учением Бэкона, стоявшего в центре умственного движения Англии. Хотя у нас и нет прямых данных для этого утверждения, но роль понятия природы в его учении, метод его и его универсальный характер красноречиво напоминают нам о заветных идеях английского мыслителя. В той же мере лежит и другая мечта Коменского: как Бэкон мечтал о «великом восстановлении наук», так и Коменский прожил всю свою жизнь с глубокой верой в возможность единой цельной системы знания, охватывающей все от низшего до

вышнего в его основных чертах. Можно даже предположить, что идея этой системы у него нашла поддержку в той картине «храма Соломона», который описывает Бэкон в своей утопии «Новая Атлантида». Эта пансофия (всемудрость) является прямой предшественницей современных энциклопедий. Коменский не только верил в нее, но и неоднократно пытался осуществить ее, в частности—в период своего пребывания в Англии. Эта идея вдохновляла и его педагогическую систему. Она также явилась новой стороной глубокого оптимизма Коменского. Глубоко верующий христианин, он тем не менее снял в своем мирозерцании печать отверженности и взглянул на мир с иной, положительной стороны: мир есть также творение Бога и потому он уже не темница и не юдоль одних страданий и слез, а зеркало Божества. Обогащение природы в эпоху Возрождения напало глубокий отзвук в душе великого педагога, и он приближается даже к идее пантеизма, к идее, что Бог и мир вовсе не оторваны друг от друга. Он говорит о чувстве глубокого удивления и преклонения перед миром, созданием Божества, и зовет подражать Ему.

Тем выше оказалось то место, которое Коменский отвел человеку, и это особенно важно для определения целей его педагогики. Человек представлялся ему, по примеру целого ряда философов, микрокосмом, т.-е. своего рода миром, но только миром в малом. Он сотворен вместе с тем по образу и подобию Божию и дан как его превосходнейшее творение. Задача его в этом мире—восстановить утраченный рай, и самый действительный способ для выполнения этой универсальной задачи это—путь истинного воспитания молодежи. И Коменский неустанно зовет на этот путь государственные власти, служителей церкви, семью и общество. Этим он ясно определил место педагогики как первостепенного фактора в жизни человечества. Она служит выявлению человека, этого «последнего, совершеннейшего и превосходнейшего создания». И хотя последняя цель лежит за пределами этой жизни,—это вечный покой во Христе,—но этим не только не исключается жизнь в земном мире, но она становится прямо необходимой. Человек, предназначенный по своему внутреннему существу к жизни вечной, должен созреть для нее и выявиться, и вот он проходит через три царства: он живет в мире реальном, конечном, среди мира себе подобных и вещей,

во вселенной, которую Коменский считает зеркалом Божества, и отсюда вырастает для него задача творить жизнь в этом мире, быть деятельным в нем и познать его. Но человек не только дан в реальном мире, он создан по образу и подобию Божию и, следовательно, он должен не только жить и действовать, но жить и действовать достойным своего Творца образом; он должен быть нравственным, а эта ступень завершается третьей задачей: идеей Бога, обращением к Нему на почве истинной, глубокой, проникновенной религиозности. Таким образом педагогике ставятся в системе Коменского три основные задачи: воспитание благочестия, или подлинной религиозности, нравственности и задача образования. Все три задачи облегчаются тем, что Коменский со всем безграничным оптимизмом, на который мы указывали раньше, верит в природу человека, в благоволение Творца, в то, что Он заложил все нужное в природу человека, и педагогу надо позаботиться только о том, чтобы помочь этим семенам пышно развернуться и расцвести. Взрощенное эпохой Возрождения обоготворение матери-природы, мистицизм и органический оптимизм Коменского дали уже здесь—за целое столетие до Руссо, которому часто ошибочно приписывается первенство—идею непоколебимой веры в сущность человека и его природную пригодность для положительного воспитания, ту идею, которая дана была в христианстве в виде веры в изначальную невинность и чистоту человека. Видимый мир во всем его богатом разнообразии и должен стать настоящей школой для человека. Надо всегда помнить, что «семена—это еще не плоды» и надо позаботиться об их взращении. Таковы задачи педагогики.

Свои педагогические идеи Коменский изложил в многочисленных трудах, часть которых погибла еще в рукописи. Из них мы упомянем «Зрелище вселенной», «Лабиринт мира и рай сердца», «Открытая дверь языков», «Начертание материнской школы», и особенно важный труд «Великая дидактика» *).

Уже в заглавии «Великая дидактика, содержащая

*) На русском языке есть ряд переводов. Мы здесь назовем изд. «Педагогической библиотеки», К. И. Тихомирова, «Избранные сочинения» Коменского, роскошное издание „Великой дидактики“ на латинском и русском языке. О Коменском см. прив.-доц. Блонский А. Я. Коменский в серии монографий „Великие педагоги“ под ред. прив.-доц. М. М. Рубинштейна. Там же указатель литературы о К.

всеобщее искусство учить всех всему... сокращенно, приятно, основательно» является необычайно знаменательным. Оно указывает нам на стремление Коменского дать подлинный универсальный ключ ко всем педагогическим загадкам. И здесь Коменский встает перед нами, как безграничный оптимист с его верой в возможность дать единый принцип, который исключит всякую шаткость во всех сферах педагогики. Он хочет дать своей «Великой дидактикой» не только «всеобщее искусство учить всех всему», но и указать его **certo, ne possit non equi effectus, et prompte** т.-е., наверное, чтобы положительный результат следовал с необходимостью и при том быстро. Это та идея, которая была в области науки и научных изобретений заветной мечтой Бэкона, и которая в наше время ожила снова на некоторое время, навеянная верой в волшебную силу экспериментального метода, применяемого педагогической психологией. Уже в этом обещании Коменского слышится утопическая мечта сделать педагогическое дело свободным от случайной зависимости, от дарований отдельных педагогов. Он не отступает даже перед прямым пожеланием механизировать метод преподавания и сделать его функции такими же правильными и размеренными, как ход часов или машины. Коменского здесь, конечно, увлекала мечта о всемогущем методе, и только влиянием этой утопической мечты в духе бэконовского метода изобретений и можно объяснить себе то, что такой педагог, как Коменский, забыл о значении личности учителя.

Ключ ко всем загадкам педагогики Коменский усмотрел с своей точки зрения вполне последовательно в детстве, вскормленном Возрождением, именно в идее природы и природосообразности. Мир—зеркало Божества, и природа являет лучший видимый образец для подражания, ясный и простой, как светлый солнечный день, и Коменский зовет своих читателей смотреть на природу и солнце и стремиться заимствовать у них все нужные идеи. И нужно отдать справедливость ему, он блестяще разворачивает систему идей, определяющих его педагогику, руководясь идеей природы.

Эта идея дает прежде всего прекрасный базис для утверждения всеобщности обучения, потому что природа стремится взрастить все заложенное в нее и выявить все творения в их предназначении. С точки зрения Коменского все нуждается в воспитании. Ссылаясь на

Платона, он повторяет слова великого философа, что человек без воспитания становится самым свирепым животным из всех, какие водятся на свете. В воспитании в широком смысле нуждаются и тупые, и даровитые, и бедные, и богатые, и те, кто подчинен, и те, кто готовится к власти,—все без различия пола. Образование должно стать всеобщим. Но эта всеобщность должна быть понята не только в смысле широты сферы образования и воспитания, но и в смысле высоты и глубины его. Он воскрешает в ясной и сознательной форме ту педагогическую идею, с которой мы познакомились уже у Платона: это—идея открытой лестницы образования для всех, кто окажется способным по своим дарованиям пройти ее всю от начала и до конца. Эта идея, не чуждая и педагогам итальянского Возрождения, ясно вытекала у Коменского из того взгляда, которого он держался в отношении научного знания: он был глубоко убежден в его единстве, в его неразрывной связной цельности и, конечно, трудно было ожидать, чтобы он остановился на кусочках образования. Чтобы понять всю громадную значительность этой идеи у Коменского, мы должны вспомнить, что как идея единой образовательной системы, единства школы, так и идея открытой лестницы образования остаются и в наше время все еще далеко не осуществленными задачами.

Все эти идеи, вдохновляемые идеей природы, естественно, ведут Коменского дальше к идее, о которой говорил и даже осуществлял ее древний мир, но которая позже перестала быть необходимым требованием и снова возродилась в энергичной форме в эпоху Возрождения и Реформации. Это идея воспитания с раннего детства. Она была не нова, ново было только требование всеобщности, распространенное на детей, и обоснование этого требования. Коменский указывает на сходство человека с растением: как природа начинает дарить свое попечение зародышу, так и в педагогике необходимо позаботиться о человеке возможно раньше. Когда человек окрепнет, тогда уже поздно будет ковать его. Только то можно считать прочно насажденным, что сделано в свое время, в раннем детстве. Там и должно быть заложено настоящее начало педагогики. Но оно не должно останавливаться на этой стадии, а должно стремиться к полной законченной системе. Если к этому добавить основную идею Коменского, отмеченную им даже в самом

заглавии его «Великой дидактики», идею всеобъемлющего обучения, то получается требование грандиозной педагогической системы, восходящей от элементов к высшему знанию в виде единой школьной лестницы, системы, распространяющейся на всех без различия пола, положения социального и материального, одаренности и т. д. Вспомним к этому, что Коменский был за социальный путь обучения и воспитания, в обществе, в школе, и мы с полным правом назовем педагогику Коменского социальной, отведя ей почетное место на той колее, которая начинается от Платона.

Выступая горячим сторонником семейного воспитания, Коменский констатирует, что родители, эти естественные педагоги, в большинстве случаев не в силах выполнить своей духовной миссии, и им на помощь должна прийти школа; и эту идею он подкрепляет не только рациональными доводами, но и ссылками на пример природы. В интересах такого всестороннего развития Коменский намечает длинную колею развития до 24 лет, поделенную на четыре стадии: материнскую школу, которая должна прийти на помощь дошкольному домашнему воспитанию; школу родного языка от 6 лет; латинскую школу для отроческого возраста и высшую школу для юношеской поры. Как природа не делает скачков, так и человек должен пройти все ступени. Особенный интерес во всей этой системе приобретает для нас идея материнской школы, в которой следует видеть предтечу Фребелевских детских садов. Как мы знаем, идея дошкольного воспитания была уже у Платона и притом с ясным сознанием основного педагогического значения игр в дошкольный период. Затем этой идее касается Квинтилиан, но только у Коменского она выдвинута как самостоятельная педагогическая проблема. Он глубоко убежден, что как «дерево в первые же годы жизни выпускает из своего ствола все те главные ветви, которые у него потом должны... только разрастаться», так и у детей необходимо в первые годы их жизни насадить все необходимое. Они должны познакомиться с основными предметами внешнего мира: водой, землей, воздухом, огнем, дождем, снегом, травой, птицами, рыбами, животными и т. д., знать их названия,—это как бы зародыши физики; они должны научиться сознать и называть свет, тень, цвета,—это зародыши оптики; небо, солнце, луну и т. д.,—зародыши астрономии. Далее

идет в том же предметно-элементарном духе перечисление зачатков будущих географии, истории, арифметики, геометрии, музыки, политики, грамматики, риторики и т. п. Рядом с этим становится задача насаждения нравственных и религиозных зародышей и навыков. Хотя в этой школе бросается в глаза ее интеллектуалистическая окраска, но уже самая идея дошкольного воспитания, ясно выявленная и поставленная Коменским, является его большой исторической заслугой. Уже здесь ясно выявлена важная педагогическая идея, которую Коменский подчеркивает энергично и дальше: это—идея общеобразовательной школы; школа, по его заветному желанию, должна стать «мастерской человечности». Далее идет у него подробная характеристика преподавания в школах родного языка, латинских школах и высших учебных заведениях, академиях. Оставляя в стороне соответственно нашей общей задаче детали его методики, отметим только, что Коменский везде требует установления определенного школьного порядка и предлагает не только точное разделение каждой школы на классы, но и впервые ясно ставит вопрос о точном определении времени школьных занятий, считая нормальным, чтобы учащиеся работали не менее 4, а затем 6 часов в школе.

Обратимся теперь к основным педагогическим идеям, определяющим жизнь школы по его теории. Все эти идеи можно объединить на одной общей почве, на требовании согласия с природой. Так, отстаивая идею школы и коллективных занятий, Коменский говорит, что пусть учитель смотрит на солнце и научится на его примере дарить свои лучи и тепло не одному созданию, а множеству их. Тот же пример природы должен побудить нас заботиться о физическом здоровье и жизнерадостности детей. Природа здесь дает нам поучительный образец целесообразного распорядка труда и отдыха, их правильной смены: солнце встает рано, пусть человек и дети следуют его благому примеру; солнце закатывается рано, и пусть люди видят в этом веление природы идти на покой, подобно тому, как почти вся живая природа строго соблюдает этот порядок.

Особенное значение приобретает у Коменского идея наглядности. Энергично состав на вербализм, словесную мудрость и мертвечину современной ему школы, он ясно формулировал тот основной грех школы, ко-

торый во многих отношениях продолжает существовать и теперь. Оставаясь верным своему лозунгу природосообразности, он поставил на первое место изучение действительности, вещей и отвел правилам то место, которое им принадлежит, место служебного фактора. Этим самым для него окончательно решился вопрос о споре между пониманием и заучиванием, рассудком и памятью, как и вопрос о предпочтении знания вещей, а не только слов, в пользу чего боролись педагоги Возрождения: Мор, Вивес, Рамус, Раблэ, Монтэнь и Бэкон. Понимание и разумение встали на первое место, а памяти и запоминанию пришлось занять место после них.

Уже в этом сказались ясные зародыши истинной наглядности. Напомним здесь, что идея эта успела, как мы отчасти уже знаем, пройти через длинный путь исторического развития. Уже древние греки придавали ей большое значение, широко пользуясь ею в сфере воспитания: так, они учили примером, сценическими процессиями и выступлениями, которые у них были в большом употреблении: все их религиозно-нравственно-эстетическое воспитание было построено на невысказанной идее наглядности. Гераклиту приписывается даже изречение, что глаза более надежные свидетели, чем уши. Идея наглядности ясно сказалась у греков в той эстетическо-нравственной тщательности, с какой они устраивали внешнюю и внутреннюю обстановку своих гимназий. Сюда же надо отнести и заботливый отбор среды у Платона и Аристотеля, мотивированный необходимостью удалить дурные или просто неподходящие примеры с глаз детей. О поэте Каллиасе (около 400 г. до Р. Х.) передают даже, что он составил «грамматическую трагедию», в которой выступали 24 буквы по отдельности и в группах. Другой, софист Герод, при обучении своего умственно отсталого сына распределил буквы греческого алфавита между рабами сверстниками своего сына. Та же идея наглядности ясно обнаруживается у римлян. О ней ясно говорит Квинтилиан, предлагающий в интересах лучшего усвоения готовить буквы из слоновой кости. Ее можно отметить в подражательном рыцарском воспитании, в средневековых мистериях, в инсценировке событий из Священного писания и т. д., но особенно широко расцвела она в эпоху Возрождения. Ею широко пользовался, например, Витторино; ее значение подчеркнул Эразм; крайне плодотворную и интересную

форму она приняла у Рабля, хотя современные элементы его идей в то время не дали больших плодов.

У Коменского эта идея вступила на колею усиленного и уже непрерывного роста. Сообразно своему пониманию природы он взял эту идею в ее первоначальном смысле, в виде зрительной наглядности. Кроме требования созерцания и наблюдения живой природы, ему принадлежит честь первой попытки создания книжки-картинки, «которую следует, наконец, дать непосредственно в руки самим детям», при чем автор выражает важную с точки зрения действительной наглядности надежду, что детям придет благое желание срисовать картины. Но он отмечает и целый ряд вспомогательных средств наглядности, так как это вытекало из общего требования Коменского непосредственного обращения к вещам и действительности. Он также считал полезным ввести в обучение элемент драматизации. Так он пытался писать школьные драмы, а в 1654 году приступил к переработке своей «открытой двери языков» в драматическую форму. Но в центре понятия наглядности, как оно рисуется нам у Коменского, все-таки в ядре осталось много чисто-внешнего понимания и подчеркивания прямого **зрительного** восприятия. В этом отношении Коменский, может быть, даже остался позади некоторых элементов, которые брезжили в идеях Рабля. Хотя расширение понятия наглядности у Коменского должно было ясно вытекать из очень важной педагогической идеи, провозглашенной им самим: это вполне современное педагогическое требование обращаться при обучении к возможно большому числу чувств детей сразу, но необходимых следствий отсюда Коменский не вывел. То же наивное отношение сказалось у Коменского и в его понимании понятия природы: все его многочисленные образы и сравнения говорят о **внешней**, о видимой природе. Обе эти идеи, наглядность и природа, должны были еще углубиться и созреть в дальнейшем историческом развитии, как мы это увидим дальше.

Особенной значительностью отличалась идея утверждения родного языка в школе. Какое значение придавал ей сам Коменский, это видно из того, что он целую полную стадию своей системы, народную школу, назвал ее именем: школа родного языка. И эта идея, как она ни естественна, должна была пройти через длинный путь истории, пока Коменский не узаконил ее, как основную

идею педагогики. И здесь полезно воспроизвести некоторые крупные этапы из ее истории. С явлением недооценки родного языка мы всегда можем встретиться там, где пришлая высшая культура не успела еще пустить достаточно сильных корней в жизнь страны и народа. С такой своеобразной недооценкой родного языка мы встречаемся у римлян: сколько ни протестовал старый Катон, а греческое образование сделалось в Риме своего рода образованием по преимуществу. Не говоря уже о греках, сами римляне пошли настолько далеко в признании этого факта, что только знание греческого языка долгое время давало патент на образованность. Были периоды, когда дети знатных римлян сначала учились чужому греческому языку. Еще Квинтилиану пришлось горячо ратовать за права родного ему латинского языка в Риме. С узаконением латинского языка в жизни первой и дальнейшей латинизацией культуры и образования тот же отрыв от родного языка и, может быть, в еще большей степени установился в среде интеллигенции и духовенства в средние века у всех культурных европейских народов. Понадобилась тяжкая многовековая борьба, чтобы пробить путь возрождению идеи родного языка. Своеобразный отрыв от родного языка в пользу французского замечался в среде рыцарства, когда их идеалом и образцом были французские рыцари. Только с эпохи Возрождения и особенно реформации начался мощный рост этой идеи. Она пробивалась со всех сторон: в школах городских, у вальденсов, богемских братьев, в школах Нор-Рояля, у утопистов, как, например, у Томаса Мора; она была душою протестантских школ, как мы это видели раньше. И Коменский воспринял ее в свою систему и санкционировал ее своей системой. Дальше шел вопрос только о завоевании ею дальнейшей области педагогического поля. Для Коменского идея родного языка в школе настолько ясна, что он говорит: «Хотеть обучить кого-либо иностранному языку раньше, чем он усвоит свой родной, все равно, что хотеть обучить своего сына ездить верхом раньше, чем он научится ходить». Намечая программу шестилетнего курса в школе родного языка, он уже ставит довольно широкие требования—научить всему, что окажется пригодным в жизни, а именно: свободному чтению печатного и писанного; красивому, скорому, грамотному письму; счету цифровому и на счетах; элементарному

измерению длины, ширины и расстояния; пению общеупотребительных мелодий, а более способных познать с художественной музыкой; знанию псалмов, катехизиса, Св. Писания; знанию нравственных правил; элементарным сведениям в хозяйстве, политике и из космографии и, наконец, знакомству с некоторыми ремесленными приемами.

Что касается самого метода преподавания в деталях, то Коменский идет везде путем, в общем намеченным основными положениями Ратке. У Коменского они намечаются только везде в прямом обосновании идеей природосообразности. Природа рисуется ему образцом точности и порядка, которого он рекомендует держаться и педагогу, и школе, отсюда вытекает точное распределение времени и чередования занятий. Природа живет просто и умеренно, то же должно быть проведено в интересах физического воспитания и здоровья. Природа старательно подготавливает для себя сначала материал, прежде чем придать ему форму, и педагог должен взять и дать прежде материал, вещи, смысл, а затем только учить правилам. Природа начинает изнутри, и педагог должен образовать рассудок, память, язык и руку. Как природа идет от общего к частному, от простого к сложному и т. д., так и педагог. То же нужно сказать и о пути от легкого к трудному. Природа действует солнцем, теплом, орошением и т. д., и пусть педагог верит больше благосклонности и пробуждению внутреннего интереса. Он не только отклоняет наказания в обучении, но готов даже признать некоторый элемент самоуправления в школе. Особенно настаивает на несколько односторонней идее педагогического утилитаризма, требуя, чтобы ученику объяснялась всегда и была бы ясна польза того, что изучается. Внимательный читатель найдет в «Великой дидактике» много ценного материала и с современной точки зрения; мы же здесь в общем очерке ограничимся только этими указаниями.

Что касается идей Коменского в области нравственного и религиозного воспитания, то и в том, и в другом отношении он полагает большие надежды на истинное знание и образование. Глубокая вера в Бога и мир, как Его отражение, а также в человека, как венец творения, вселяет ему убеждение, что усвоение истины поведет к добру, нравственности и благочестию. Но, конечно, это не все, и наш педагог в ряде правил излагает свой метод,

рекомендуя тщательно следить за собой, за всеми мелочами своего поведения в повседневной жизни, выбирать общество благочестивых и нравственных людей, прибегать чаще к труду и избегать праздности, прибегать чаще к мысли о Боге и молитве, устранить книги язычников и т. д. Особенно важным в этом, как и в других отношениях, представляется нашему педагогу проведение выдержанной хорошей дисциплины как в личной, так и в общей школьной жизни. Защищая гуманные меры, Коменский вместе с тем напоминает, что школа без дисциплины— это мельница без воды; только приучая своих питомцев к умению справляться с собой, к самообладанию, терпению и послушанию, мы открываем им широкую колею здорового всестороннего роста их личности.

Нам остается в заключение добавить несколько слов о содержании среднего и высшего образования. Коменский, естественно, должен был считаться с тем, что современная ему наука жила и росла на латинском языке. Он всю свою жизнь работал над открытием метода легкого и простого преподавания латинского языка, широко используя изложенные нами педагогические идеи. Поэтому в содержание его латинской шестилетней и шестиклассной школы, предназначавшейся для отроков от 12—13 лет, вошли прежде всего традиционные семь свободных наук, установленные еще эллинистическо-римскими риторическими школами. Придерживаясь своей основной идеи, что во всей системе вырастает и расцветает то, что, как семя, было заложено в материнской школе, Коменский указывает здесь на те же науки, но, конечно, только уже в расширенном и углубленном масштабе. Таким образом, его латинская школа разделяется на шесть классов, получивших свое имя от той группы наук, которая в них изучается: 1. Грамматический; 2. Физический; 3. Математический; 4. Моральный; 5. Диалектический и 6. Риторический. В частности отметим, что Коменский придает большое значение изучению не только реальных физических наук, но и требует тщательного изучения географии и, особенно, истории, указывая на различные широкие ветви ее. Уже здесь ясно обнаруживается всеобъемлющий характер педагогических стремлений Коменского, его уклон в сторону энциклопедической школы; он подчеркнут и в назначении высшей школы или академии, как он называет ее в «Великой дидактике». «На долю академий,—говорит он,—выпадает

вполне справедливо завершение и пополнение всех знаний и все высшие предметы образования». Их программы и занятия должны носить всеобъемлющий характер, чтобы высшая школа была действительным университетом. Из частных идей Коменского не лишено интереса требование в университетах, на ряду с лекциями, практических семинарских занятий, все еще не завоевавших в нашей академической жизни соответствующего им места.

В конечном счете успех всей системы зависит, по мнению Коменского, от существования панметодических пособий, т.-е. пособий, в которых вскрывались бы основы всеобщего метода в его применении к отдельным областям. Но их создание не может быть делом одного лица и потому, сознавая их важность, необходимо приступить к образованию обществ для решения этого вопроса. Дидактика должна подняться на такую высоту, на которой она могла бы воспитывать своих питомцев с такою же безошибочной правильностью и неуклонностью, как типография печатает книги. Коменский настолько увлечен этим образом, что проводит его в деталях в отдельной главе. Как ни наивно это сравнение и ожидание, но они привели великого педагога к достойному заключительному педагогическому аккорду: к идее не только педагогических обществ, но и к идее школы школ, к идее академий в нашем современном смысле,—мысль, которая несколько позже дала ростки по почину Лейбница.

Реалистический дух пробил себе дорогу в XVII веке не только в педагогических теориях и в протестантских народных и городских школах. Жизнь помогла ему пробиться в наиболее консервативные круги. Расширение денежного хозяйства в конце средних веков привело в конце концов к своеобразному представлению о народном богатстве, как его рисует система так называемого меркантилизма (*merc*o—торгую): богатство в противоположность натуральным хозяйственным условиям истолковывается теперь, как наличность большого количества золота, денег. Приток и накопление их стали возможными только с развитием широкой торгово-промышленной жизни, особенно после открытия Америки, когда начала получать широкое развитие колониальная торговля. При этом особенное значение придавали не внутреннему рынку, а внешней торговле и производству для внешнего

рынка, для вывоза, так как ожидали, что только при таких условиях получится действительный приток золота и новых денежных средств в страну. Поэтому наиболее крупные государства тщательно культивировали свою промышленность и торговлю. Такова была покровительственная политика в XVII в. французского государственного деятеля Кольбера и др.

В педагогике это усиление товарообмена и развитие промышленной жизни не могло остаться бесследным в силу тесной и необходимой связи ее эволюции с эволюцией общих условий жизни. Недаром призыв к техническому образованию и к созданию кадра технически подготовленных людей раздался из уст английских мыслителей и деятелей—Бэкона и особенно Томаса Мора; но они были не единственными. Усиление жизненного практического общения между народами на почве прозаических практических интересов неизбежно повело и еще к одной новой идее: к требованию изучения новых, живых языков. Особенно характерно то, что даже консервативные дворянско-феодалные круги увидели себя вынужденными уступить давлению жизненных условий и духу времени, и уже с конца XVI века начинают возникать, так называемые, рыцарские академии. Так, в 1599 г. была основана привилегированная школа в Касселе, **Mauritianum**,—та гимназия, в которой и до сих пор по преимуществу обучаются представители семьи Гогенцоллернов. В этих академиях ясно обнаружился своеобразный слабый, но характерный реализм, навеянный интересами «службы». Здесь пробивается стремление усвоить «галантные науки и умения». Латинский язык занимает здесь все еще господствующее положение, но рядом с ним в немецких школах появляется снова, как у старых рыцарей в былое время, французский язык, но уже как предмет обучения. Рядом с верховой ездой, танцами, фехтованием, придается большое значение изучению математики, полезной для будущего офицера и государственного деятеля; уделяется место истории, как предмету, способствующему гражданскому воспитанию.

Натиск на латинский язык, на схоластику и борьба за родной язык, за живое содержание образования лежали уже настолько прочно в духе времени, что в том же XVII веке борьба за них захватила область не только среднешкольной, но даже и университетской жизни в непосредственной форме. Она нашла выражение у после-

дователя Ратке—Вейгеля, заявившего, что латынь совершенно излишня для того, кто не идет в университет. Он горячо борется за усиление естественно-математического содержания образования; на место традиционных семи словесных свободных наук, **artes liberales**, должны встать, по его мнению, реальные свободные науки. Вейгель подчеркивает их пользу не только в деле познания окружающего мира, но и признает изучение математики хорошим средством упражнения в добродетели. Требование «математической ремесленной школы», выставленное (1705 г.) учеником Вейгеля, Землером, показалось настолько близким к жизненным потребностям, что за него высказалось «прусское королевское общество наук». Что касается университетов, то и там шла аналогичная борьба. Например, с резкими нападками на нежизненную науку выступил Томазий (1655—1728 гг.). Он же выступил в первый раз в немецком университете с лекциями на немецком языке, что было в то время неслыханным событием, но вместе с тем открыло борьбу за доступ родному языку в университет.

XV

Идея опытной педагогики и дисциплинирующего воспитания у Дж. Локка.

Как бы мы ни оценивали педагогическую систему Коменского, его интересы фактически лежали больше в области обучения, чем воспитания. Это объяснялось верой Коменского в силу знания и в воспитательное значение образования. Хотя конечная цель у него полна воспитательных надежд,—именно привести человека к общению к вечной жизни,—тем не менее внимание его было в значительной степени поглощено интересами обучения, дидактическими и методическими проблемами. Идея естественной педагогики нашла дальнейшее интересное и очень влиятельное продолжение и углубление в сторону воспитания характера в учении английского мыслителя и педагога Джона Локка (1632—1704 гг.), философа английской просветительной эпохи. Он получил не только гуманистическое, но и медицинское образование. Хотя позже он занимал ответственные государственные должности, но ему пришлось в свое время выступить в роли воспитателя в семье лорда Шефтсбери. Локк был не только крупным философским писателем, но и очень влиятельным политическим писателем, горячо отстаивавшим свободу человека во всех ее проявлениях, в области права, государства, религии; он прославил себя уже при жизни письмами о веротерпимости, защитой конституционного государства, «естественных» неотъемлемых прав человека, позже в сжатой форме провозглашенных идейными руководителями великой французской революции. Англия XVIII века,—века Локка,—переживала крупные государственные перевороты, закончившиеся восшествием на английский престол Виль-

гельма Оранского в 1688 г. Локк, которому пришлось в связи с предыдущими переворотами пережить даже изгнание, только с этих пор утвердился оседло в Англии. За время своего пребывания в Нидерландах, Франции и т. д., он получил широкую возможность ознакомиться с европейским умственным движением и пополнить им чисто-эмпирическую английскую традицию, созданную Бэконом. Особенно важным для него оказалось, как мы это увидим дальше, знакомство с философским учением Декарта. К его собственной естественно-научной, медицинской закваске и эмпиризму Бэкона присоединились веяния разросшегося гуманизма и реформации, идеи критического отношения к традициям, к авторитету, идеи индивидуализма, свободы и вместе с тем веры в разум человека. Человек стал, как микрокосм (вселенная в малом виде) в центре умственного движения. Уже в эпоху Возрождения понятие природы оказалось насыщенным положительным ценным характером. На этой почве Локк и, так называемое, Просвещение пошло еще дальше. Оно вверило разуму, как основную задачу, найти естественное мирозерцание, вложив в понятие «естества» смысл ценного, разумного, сущности и т. д. и противопоставив естественное, как неизменное, исторически возникшему. Таким образом, эпоха Просвещения стремилась открыть естественную религию, которая бы вечно лежала в основе всех верований и сделала бы невозможной религиозную рознь по существу; открыть естественные, неотъемлемые права человека, естественное, т.-е. разумное государство, естественный порядок экономической жизни и т. д. Для просветительной эпохи особенно характерно это своеобразное сочетание естества и разумности и перенесение центра тяжести в человека, в субъект, что ярко обнаружилось уже у Монтэня. Так возникла идея естественной педагогики. Она настолько вытекала из общего уклада духовной жизни XVII века, что голос ее ясно слышится и в педагогических идеях Коменского, она проходит через учение Локка, но полное свое выражение она нашла у Жан - Жака Руссо, к которому мы обратимся позже.

Для характеристики общего направления педагогических идей Локка и его связи с современной ему жизнью небезынтересно отметить, что в эту эпоху уже назревали условия для хозяйственного индивидуализма; в конце XVII века уже появилась первая защита теории «свобод-

ной торговли», учившая, что экономическая жизнь лучше всего протекает при невмешательстве со стороны государства, что естественный ход вещей, чисто - индивидуальный почин и индивидуальные взаимоотношения создадут самую целесообразную экономическую жизнь. Это было то же отражение своеобразной веры в естество в природу вещей. Та же вера нашла себе отражение в частности и в учении о нравственности: и там делались попытки отыскать добродетель, как итог в результате борьбы естественных эгоистических и альтруистических стремлений. В заключение, уже несколько позже эпохи Локка, Мандвиль (1670—1733) в басне о пчелах нарисовал картину полного упадка и вымирания улья, который до того жил богато и полно, пока в нем господствовали естественные инстинкты и порядок вместе с обманом, насилием и т. п. вещами, но который пришел в упадок, когда Юпитер, вняв мольбам пчел, сделал их всех добродетельными, тогда жизнь замерла, так как исчезли поводы к движению и стремлениям к чему-либо новому.

В такой атмосфере выступил Локк, частью в роли настоящего пионера. Направление его педагогической теории определилось его философским учением, именно его взглядом на познание. В вопросе о базисе и происхождении человеческого знания, как его поставил Локк в психологизированной форме, крылся важный, почти определяющий мотив для всего хода педагогической теории, особенно в области образования. Если все знание кроется в разуме, как в своем единственном источнике, то тогда и педагогике надо главным образом позаботиться о нем, оставить в стороне опыт и питать детский дух дедуктивным (выводным) и отвлеченным материалом. Если же источником знания является человеческий опыт, то ясно, что единственно правильный путь для педагогики — это дать детям возможность широкого и целесообразного опыта, не предполагая ничего в их душе готового. Декарт, искавший твердого базиса для построения своей философии и подвергший сомнению все, не исключая и математики, пришел к выводу, что во всем можно усомниться, но только не в том, кто сомневается; *cogito, ergo sum*, — акт и возможность сомнения удостоверяет неизбежно существование нашего «я» сознания. В этом сознании он установил наличие идей и прежде всего идеи Бога, которые даны также изначально. Локк, как и многие другие, истолковал в своем «опыте о челове-

ском разуме» эту мысль Декарта в том смысле, что он утверждает существование в душе человека зрожденных ей идей, и решительно выступил против такого утверждения. Он противопоставил ему утверждение, что душа приходит в мир голой; она, как еще раньше утверждал Коменский в своей «Великой дидактике» *tabula rasa*. незаписанная доска. Этим Локк не хотел отклонить мысль о возможных предрасположениях души; он подчеркивал только, что все содержание нашего духа притекает к нам путем внутреннего или внешнего опыта; вне опыта нет возможности получить какое бы то ни было знание. Так как первичным исходным пунктом являются чувственные восприятия, то Локк и счел возможным одеть свою основную мысль в форму утверждения «*nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu*», т.-е. нет ничего в интеллекте, что предварительно не прошло через чувственные показания. Так возник философский эмпиризм Локка, так естественно у Локка должна была получиться педагогика, основанная на опыте, на жизненном опыте.

Таким путем, уже самый характер построения мировоззрения Локка указывает на типичную черту просветительной эпохи, подчеркнутое внимание к самому человеку и его роли. Как мы увидим дальше, это нашло свое отражение в тех целях, которые Локк ставит человеку, и в том, какой ему представляется роль человека в жизни. Далее выявился как фактор, окрасивший все его учение и, в частности, как педагогический базис, опытный характер его философии. К этому нужно добавить, что как общее мирозерцание Локка, так и его социально-политические воззрения выдвинули идеи свободы, рассудка и авторитета, как ни противоречивым представляется нам на первый взгляд это сочетание. Идея свободы была продиктована ему всей общей гуманистической атмосферой и верой в естество, которому нужно было только дать простор выявиться, чтобы получилась полнота и цельность. Но эта же идея свободы нашла поддержку в учении Декарта о борьбе со страстями. Он учил, что в этих, часто губительных проявлениях душевной жизни человека, сказывается стеснение духовно-разумной субстанции души; ясная сама по себе структура мыслящей субстанции замутняется вмешательством телесных воздействий и получается состояние страсти; она есть, следовательно, несвобода мыслящего духа, и потому ее можно преодолеть только свободой и притом свободой воли,

определяемой мыслью, разумом. Этим уже была продиктована не только идея свободы, но и путь самоуглубления мысли, интеллекта, путь достижения ясного и отчетливого мышления. Эта мысль оказала огромное влияние на всю педагогику Локка, приведя его к неограниченному доверию к работе мысли и в области воспитания. С этой свободой и деятельностью разума Локк связал в своем только попутно намеченном этическом учении и идею авторитета. Он ясно понял повелевающий характер всех нравственных требований, самой нравственности по существу, но повеление, говорит он, предполагает, что оно поддерживается определенной волей—авторитетом. В человеческой жизни этот авторитет выражается в трех формах: как божественная воля, поддержанная религиозной верой; как государственно-правовая воля, воля законодателя, и как личная нравственная норма и общественное мнение. Таким образом, в общем выдвинулась у Локка и идея авторитета, которая заняла в его педагогике также не последнее место.

Таков был тот философский фундамент, на котором Локк построил свою педагогическую теорию. Свои педагогические взгляды Локк развил в «Мыслях о воспитании» *), написанных первоначально для одного из друзей автора, а затем изданных по их настоянию. Мысли Локка, изложенные необычайно простым и ясным языком, нашли широкий отклик не только в Англии, но и далеко за пределами ее.

Обращаясь к врожденным идеям и подчеркивая основную роль опыта в росте человеческого духа, Локк этим самым выдвинул признание громадной ценности педагогического воздействия. Организация целесообразного опыта и окружающей обстановки обратилась у него, естественно, в первостепенную задачу. Для этого необходимо было ясно определить те цели, которыми мы должны руководиться при организации воспитания. Локк отлил задачу педагогики в старую, давно выкованную формулу: **mens sana in corpore sano** — здоровый ум в здоровом теле. Несимпатия к мистифике, сосредоточение внимания на человеке, присущее вообще эпохе Просвещения, вместе с основной чертой английского духа, практицизмом, привели к тому, что и Локк оказался далеко от философского размаха античных мыслителей, ставивших возвышенные

*) Русский перевод Басистова в издании «Педагогической библиотеки» К. И. Тихомирова.

метафизические задачи и педагогике. Он идет в русле реальной жизни, намечая как цель педагогики воспитать человека так, чтобы он мог найти «блаженство», стать счастливым. Счастье,—вот истинная конечная цель жизни и вместе с нею и педагогики. Но счастье усматривается различными людьми в достижении разных положений и состояний, а потому Локк стремится выявить точнее те требования, какие этот идеал предъявляет к педагогике. Он прежде всего отмечает центральную роль самого человека в решении этой жизненной задачи. Человек представляется ему кузнецом своего счастья. Никто другой не может подарить ему блаженство помимо него самого. Вот потому-то воспитание и должно развернуть в нем все его положительные данные и обратить особенное внимание на развитие в нем не только деятельной силы, но и **сознания** себя, как деятельной активной силы, как созидателя своей жизни. Как ни спорна эта мысль философски и теоретически, но в этой идее заложена огромная педагогическая ценность непреходящего характера: она побуждает нас воспитывать человека, как творца жизни, даже если бы в общем жизнь была не совсем такова; если даже признать эту идею философски неточной, то она сохраняет непреходящее значение как эвристический, вспомогательный принцип. В этом кроется большая заслуга Локка, не отмеченная историками педагогики.

Итак, счастье, завоеванное самим человеком, деятельной, активной личностью,—вот истинная цель. Но для этого он должен взрастить в себе целый ряд необходимых сторон, которые сделали бы его способным идти неуклонно к своей цели. С этой точки зрения становятся понятными слова Локка, что «здоровый дух в здоровом теле»—вот в нескольких словах полное описание счастья, доступного в здешнем мире». К этому предварительному указанию Локк добавляет дальше, что цель педагогики воспитать добродетель, мудрость, благовоспитанность и знание. Практический характер, присущий педагогике Локка особенно подчеркивается тем, что знание оказалось у него на самом конце ряда педагогических целей, а мудрость, в которой можно было бы предположить теоретические элементы. Локк со всей определенностью поясняет, как «искусство предусмотрительно и умело вести свои дела на этом свете». Жизненный резкий утилитаризм Локка несколько сглаживается тем, что он во главу

угла ставит добродетель, в значительной степени определяющуюся умением руководиться доводами разумности. В этом интеллектуализованном смысле Локк считает «чистую и прямую добродетель важнейшей, хотя и труднейшей задачей воспитания». Но умение владеть собой, подчиняться доводам разумности, энергично и неуклонно противостоя своим страстям и неразумным желаниям, может явиться только результатом вполне дисциплинированного характера. Таким образом, добродетель и дисциплина оказались у него двумя понятиями, неразрывно связанными друг с другом, и рядом с добродетелью встала, как одна из высших целей воспитания, **дисциплинированность**. Это и подало повод говорить о педагогическом учении Локка, как о теории дисциплинирующего воспитания.

Такова та цель, которую в общих чертах установил Локк. Далекий в определениях целей педагогики от пренебрежения земными целями, стремясь воспитать стойкого и выдержанного, дисциплинированного человека, он вступил на колею опытного воспитания тем более, что его философское учение о происхождении содержания человеческого духа привело его к отрицанию врожденного содержания и к признанию единственным источником знания внутренний или внешний опыт. Этим объясняется то, что Локк уделил на первом месте внимание физическому воспитанию; далее отвел большую часть своей книги нравственному воспитанию и только в конце остановился в сравнительно немногих страницах на вопросах обучения и чисто — умственного развития.

Проблема физического воспитания приобретает для него большое значение, потому что она касается выполнения первого условия формулы счастья «в здоровом теле — здоровый ум» и является базисом крепости, стойкости, выносливости и дисциплинированности, а органы чувств — важными основными посредниками между нашим сознанием и миром. Им и принадлежит первая забота. Господствующей идеей здесь является идея закаливания. Следуя общей вере того времени в природу, Локк рекомендует прежде всего предоставить природе формировать тело так, как она находит это наилучшим. «Природа сама по себе работает гораздо лучше и успешней, чем при наших поправках», говорит он, высказывая ту идею, которую в XVIII веке Руссо в обостренной форме возвел в настоящий лозунг не только педагогики, но и всего

своего мирозерцания. Как Монтань задолго до него, и Руссо после него, Локк именно в силу веры в естество и в интересах закаливания ищет для своего воспитанника простых, выдержанных здоровых условий жизни. Он указывает на пример крестьян и честных фермеров, на их жизнь на природе и на их физическую крепость, высоко ценя силу и правду простоты и естественности. Он требует беспощадного изгнания одежды, стесняющей рост, слишком теплой, кутание. Дети должны уже рано привыкнуть переносить все неровности погоды; если человек мог приучить свое лицо легко переносить холод, то нет оснований думать, что это нам не удастся относительно других частей нашего тела. Нет нужды бояться не только холода, ветра, но и следует приучать детей не бояться промоченной обуви: как, промочив руки, мы не получаем насморка, так и промоченные ноги не должны, в силу дурной привычки, приводить нас к заболеваниям. К этому надо привыкнуть с детства. Идея физического закаливания ведет Локка дальше к по существу правильной идее. Внести простоту и естественность не только в одевание детей, но и в питание их: все пряное, возбуждающее должно быть совершенно исключено, мясная пища должна, по возможности, уступить место растительной. Если прибавить к этому жесткую постель и постоянный свежий воздух и правильный распорядок дня и ночи и занятие физическим трудом и упражнением, то мы получим ясную картину того, что Локк рекомендует в области физического воспитания.

Хотя в раннем детстве физическое воспитание должно стоять в центре внимания, и оно не исключается и дальше, тем не менее уже на этой стадии Локк ставит во всем его значении вопрос о нравственном воспитании, о выработке характера, способного привести человека к заветной цели «блаженства». И здесь им приводится та же идея закаливания, но она уже претворяется тут в форму идеи дисциплинированности. В воспитании характера Локк видит основную задачу педагогики. В раннем детстве у детей на почве господства неразумных проявлений могут легко вырасти крупные недочеты характера: несдержанность, капризы, неумение владеть собой и т. д. Локк выступает здесь сторонником самых энергичных мер. Боязнь, что сердобольные родители легко пойдут на встречу настойчивым капризам детей, заставляет его рекомендовать обратиться к умелому воспитателю. Так как

у детей в ранний период собственный разум еще совсем не развит, то его нужно заменить разумом и волей взрослого, его авторитетом до тех пор, пока дитя не созреет до умения руководить собою само. Всякие желания, высказанные в бурной или неподобающей форме, хотя бы они были справедливы, должны встречать самое энергичное противодействие; их во всяком случае никогда не следует удовлетворять. Решительно отклоняя телесные наказания и считая необходимым вести человека от контроля к свободе, от авторитета к самоопределению, Локк тем не менее в решительных случаях рекомендует прибегнуть к розге, чтобы сломить упрямство питомца. Общий принцип, которым он рекомендует руководиться, это знаменитый английский принцип естественных следствий: что посеешь, то и жни. Необходимо, чтобы воспитатель играл роль своего рода общественного мнения, помогая собою воспитаннику учиться опытным путем. Он настойчиво рекомендует будить у детей чувство чести и позора и, по возможности, избегать всяких излишних и многочисленных запрещений, чтобы открыть ребенку простор к развитию своей индивидуальности и не увеличивать поводов к стеснениям и наказаниям. Ребенку необходимо уже с раннего детства привить все свойства, необходимые для «джентльмена»: уважение к чужой личности, собственное достоинство, выдержку, вежливость, умение вращаться в обществе и т. д. В деле насаждения добродетели важную роль играет религиозное воспитание, и Локк рекомендует привить ребенку, как можно раньше, идею Бога и дать ему истинное представление о Нем, как о Высшем и самодовлеющем Существо. Но это понятие должно быть только общим. Но тем ревнивей необходимо охранять ребенка от всякого рода суеверий и ложных религиозных представлений.

Особенно большие надежды полагает Локк на рассудочную деятельность в воспитании характера. Резко расходясь в этом отношении с Руссо и с нашим временем, он считает возможным начать эту культуру рассудка очень рано. С его точки зрения, именно в раннюю пору души детей особенно восприимчивы и гибки, и насаждение рассудительности найдет у них благоприятную почву. Поэтому он требует пользоваться всяким поводом для культивирования этой стороны их личности и во всяком случае всюду стремиться приводить разумные основания и доводы. В связи с этим Локк ставит необычайно важ-

ный и жгучий для современности вопрос о том, как лучше держаться в отношении отрицательных сторон жизни, устранять ли их из поля зрения питомца или же своевременно раскрыть ему глаза на теневые стороны жизни. Локк решает этот вопрос, безусловно, в последнем смысле: дорожа идеей опыта, он рекомендует не оставлять детей в неведении и показать эти печальные стороны жизни в их действительном свете. «Единственное средство предохранить себя от опасностей света,—говорит он,—это—знать их; и это знание должно сообщать джентльмену постепенно, по мере того, как он будет способен к этому, и чем раньше, тем лучше, лишь бы только он был в надежных руках».

Это требование надежных рук заставляет нас вспомнить о тех идеях, которые Локк высказал относительно воспитателя, домашнего воспитания и школы. Здесь особенно ярко обнаружился практический характер его педагогики и безусловное предпочтение характера знанию. Проблема воспитателя была далеко не нова; ею занимались издавна, со времен Платона, но там все-таки везде господствовало воззрение, что это должен быть непременно глубоко образованный и научно высоко осведомленный человек и, конечно, с безупречным характером. Идеал джентльмена у Локка побудил его значительно видоизменить эти требования. Требования к учености отодвинулись назад, а на первый план выдвинулся и у воспитателя вопрос не об учености, а о человеке, знающем жизнь, общество,—о человеке мудром в смысле Локка, о человеке, способном показать воспитаннику жизнь и людей такими, каковы они в действительности и, таким образом, оградить его от зла и порока. Воспитатель в данном случае является как бы сконцентрированным общественно-человеческим опытом, позволяющим воспитаннику идти более сокращенным и экономным путем. Он должен практически оппечтывать ту среду, которой Локк придает огромное значение.

Интересы организации нормальной среды побудили Локка выступить репительным защитником домашнего воспитания и противником школы. Трудно, конечно, сказать, какую форму приняли бы его взгляды на школу, если бы он трактовал вопрос о воспитании и обучении массы, а не членов аристократических семей. Как это делает Локк, но факт тот, что и он разделяет вместе со многими представителями гуманизма и своей эпохи психо-

логически ложное представление, что цель воспитания индивидуальной личности требует более или менее индивидуально-одионой колен воспитания, что школа сглаживает особенности и угрожает подвести все под одну форму. Особенную враждебность к школе у Локка возбуждает то, что вопросы обучения представляются ему второстепенными, а в области воспитания он ждет всяких бед от случайного подбора среды, который в школе совершенно неизбежен, да и вообще он считает школу неспособной воспитывать. Слова отца и воспитателя окажутся совершенно бессильными против влияния среды и дурного общества. Самоуверенность и развязность, легко появляющиеся у школьника, легко обнаружат свою внутреннюю пустоту и никчемность, как только юный человек попадет «в хорошее общество», в котором человек с домашним воспитанием (через воспитателя) будет держать себя рассудительно и с достоинством. Для Локка особенно характерно, что он, апологет опыта и практического идеала, прибег здесь, как к мерилу, к «хорошему обществу» и степени обнаруживаемой рассудительности.

Недооценка школы, ясно обнаруживающаяся уже во всех этих идеях, принимает еще более определенные очертания, когда Локк переходит к прямому выяснению своего отношения к задачам и ценности образования. Бэконовский лозунг «знание—сила» нашел у него отклик не столько в сторону научного знания, сколько в направлении житейской мудрости, практическо-жизненной осведомленности и подготовленности. Речь об образовании в тесном смысле идет у Локка не только с внешней стороны в конце его педагогического труда, но он открыто и энергично подчеркивает свое отношение к нему. Доводя идею Монтэня, отдававшего предпочтение воспитанию перед обучением, добродетели перед знанием, до последних пределов, Локк говорит: «Наверное, вы удивитесь, что я ставлю учение на самом конце; в особенности, если я скажу, что это, на мой взгляд, вещь наименее важная». Готовый, когда речь идет о воспитании характера, на очень решительные и даже крутые меры, Локк предлагает не ссориться со своими питомцами из-за таких маловажных вещей, как «а, b, c».

Признавая учение необходимым с такими ограничениями, Локк и вопрос о содержании образования решает в практическо-жизненном смысле. Само собой разумеется, что латинская школа не могла встретить у него со-

чувствия. Он говорит о необходимости знания новых языков, географии, арифметики, геометрии, истории, морали, политики, знакомства с законами страны, счета и счетоводства. Он подчеркивает важное значение знания ремесл, физического труда, сельско-хозяйственных сведений. Очень полезным для джентльмена он считает рисование. Справедливость требует отметить, что Локк всем своим уклоном в сторону жизненного реализма не думал обесценивать знания, как такового; он только выступил горячим сторонником **жизненного** знания в школе, а, главное, ему, как носителю идей опытной философии, была особенно дорога та педагогическая идея, которая, к сожалению, на практике оказалась заброшенной в школе нашего времени: это—идея усвоения **метода** мысли и работы. Локк всеми своими рассуждениями подчеркивает, что правильно мыслить и обладать методом как познания, так и поведения гораздо важнее, чем много знать. Как ни односторонен Локк в его отношении к знанию и школе, но в этой его идее кроется большое значение Локка и для современности, потонувшей в стремлении к насаждению готового знания и слишком пренебрегающей методом.

В самом методе преподавания Локк рекомендует идею непринудительного пути, стремясь к развитию интереса и самостоятельности. Как дорога ему эта идея, это видно в частности из того, что он высказывается против готовых игрушек, считая, что лучше всего, когда дети сами делают свои игрушки. Если же и давать им кое-что готовое, то следует позаботиться о том, чтобы они могли в какой-нибудь форме приложить к такому готовому материалу свой труд. Так зарождается в новой педагогике идея самостоятельности, одна из центральных современных педагогических идей, выставленная попутно еще Платоном, но здесь ее сфера пока очерчена очень узко. Руководясь идеей непринудительности и пробуждения интереса, Локк воскресил и другую старую идею, намечавшуюся в древности, в частности, у Квинтилиана, и отмеченную уже Монтэнем: идею первоначального обучения в игре, в сочетании с наглядностью. Он рекомендует, например, для обучения грамоте фигуру из кости с 24 или 32 гранями, на которых будет написано по одной букве, после усвоения их—по слогу и т. д. ребенок пожелает сам принять участие в игре, и новое знание будет для него собственным радостным опытом и откры-

тием. Таких игр,—говорит он,—можно без труда придумать сколько угодно. Стремясь подготовить к жизни и реальным задачам, Локк, конечно, не мог пренебречь тем возражением, которое высказал еще Аристотель: «Воспитание детей не должно быть для них забавой; учащиеся не забавляются; напротив, учение всегда горько». Но Локк убежден, что дети, наскучив игрой, сами обнаружат тем более энергичное стремление к серьезному труду. Верный наследию эпохи Возрождения, он полагается здесь просто на внутреннюю целесообразность природы человека. Завершая воспитание и обучение, Локк рекомендует отправить молодого человека в путешествие, чтобы таким широким опытом и наблюдением жизни и людей положить в его созревании последний камень.

В таких чертах представляется нам итог педагогических идей Локка. В них не трудно подметить некоторые противоречия, общие всей просветительной эпохе и позже Руссо, как-то: не совсем ясное сочетание авторитета и свободы, переоценка разума в области характера и в то же время принижение его в форме недооценки знания-учения и т. д. В частности, у Локка резко бросается в глаза его непонимание эстетического фактора воспитания. Но ясная и доступная форма изложения, соответствие духу времени, связь с философскими школами и реально-жизненными условиями сделали то, что, хотя идеи Локка далеки от грандиозности таких педагогов-мыслителей, как Платон, Коменский и т. д., они все-таки оказали огромное влияние на все последующее развитие педагогических идей. Они приобрели огромное значение уже потому, что английское просвещение оказало коренное влияние на французское, Локк на Руссо. Но прежде, чем мы обратимся к исторически необычайно важным педагогическим идеям Руссо, нам необходимо вспомнить еще о предшествовавших ему второстепенных течениях, важных для понимания поставленных им проблем. Это янсенисты, шатизм и идеи Фенелона.

XVI

Проблема нравственной ценности природы человека у янсенистов и пизтистов. Идеи женского образования и воспитания (Фенелон).

В то время как почти вся эпоха Возрождения и гуманизма, как позже и Просветительная эпоха, шли под знаменем полного доверия и даже поклонения разуму и природе и этим в значительной степени окрашивали свои педагогические идеи, те же XVII и XVIII вв. породили и естественное противодействие этим взглядам. Интересная реакция, как это ни странно на первый взгляд, началась в лагере философа, на авторитет которого, главным образом, и опирался интеллектуализм и поклонение разуму, именно среди последователей Декарта, так называемых янсенистов, особенно интересовавшихся педагогическими вопросами. Декарт, как известно, трактуя вопросы метафизической философии, пришел к признанию двух субстанций, материи и духа, и дал им такое определение, что сущность материи заключается в протяженности, а сущность духа заключается в мышлении. Эта идея приобрела огромное историческое значение. Она поражала своей простотой и ясностью и нашла широкое признание в формуле, что бытие в душе возможно по существу только в форме мышления, что что-либо или данное явление мыслится и сознается. Верно ли поняли здесь Декарта, это иной вопрос, но факт тот, что в такой форме ее воспринял, например, Локк, ставивший воспитание характера над всем и тем не менее не дооценивший чувства и волю и переоценивший рассудок. Так вообще было до Лейбница, который энергично указал на возможность бессознательной душевной жизни, и Руссо, голос которого громко и сильно прозвучал в пользу чувства. Борь-

ба за эти идеи не затихла и до сих пор, но реакция против интеллектуализма началась значительно раньше. В педагогике особенно влиятельной оказалась позиция прямых учеников Декарта из школы Пор-Рояля, янсенистов. Преобладавшие у них религиозно - нравственные интересы обратили их внимание на то, как Декарт решил проблему нравственности и свободы воли: он поставил их судьбу в зависимость от ясности и отчетливости мышления, — принцип ясного и отчетливого мышления, унаследованный от средних веков, долгое время был критерием очевидности и истины и фигурировал в философских системах и после Декарта. Янсенисты сделали из этой идеи своего учителя тот вывод, который им подсказывался их религиозно - нравственными интересами, а именно: что мышление и знания имеют только служебное значение; они должны служить религии и нравственности. Такой вывод им дался тем легче, что у них жило живое чувство связи с блаженным Августином, врагом интеллектуализма, переданное им последователями Дунса Скотта и самим Декартом.

Это выдвинуло в их глазах религиозно-нравственное воспитание, как основную задачу педагогики. В своих практическо-педагогических идеях янсенисты шли в передовой линии своего времени, как мы уже об этом упоминали. Они отвергали наказания, переобременение памяти, оторванность от жизни, высоко ценили самостоятельность, постепенность, сознательность и т. д. С их именем связывают даже открытие звукового метода обучения. Но в этой области, в общем, мы встречаем у них идеи, которые представлены и рассмотрены нами в более значительных системах. Ново и важно у них то, что они воскресили старый христианский взгляд на человеческую природу в противоположность Возрождению, гуманизму и Просветительной эпохе. Здесь у них все еще жила средневековая традиция. Нравственная ценность человеческой природы рисовалась им далеко не в розовых красках: греховная плоть и земные чувственные силы, толкающие человека на путь дьявола, подстерегают его уже в утробе матери. Только истинная вера, молитва, и постоянная неусыпная религиозно-нравственная бдительность и здравый смысл могут оградить человека от падения и гибели. Они отдавали должную дань духу своего времени, стремясь к гуманности, простоте, терпению и т. д., но избежать совсем суровости и некоторой мрачности при своем

взгляде на человеческую природу они, конечно, уже не могли. «Мало говорите, много терпите и возможно больше молитесь»—таков был их завершающий лозунг.

Главный интерес здесь лежит в самой постановке вопроса о ценности человеческой природы. Уже в семнадцатом веке, таким образом, встали друг против друга два противоположных взгляда. Отрицательный взгляд на природу человека нашел также сильную поддержку у мистиков-пиэтистов, которые определили им свою педагогику. Мистическое течение, учившее самоуглублению и непосредственному—в экстазе самоуглубления и самоотречения от своего телесно-индивидуального «я»—постижению Бога,—учение, начавшееся в глубине средних веков, нашло в новое время новую пищу сначала в противоположности застывшей системе католицизма, но затем и в отношении к протестантизму, принявшему также внешнюю форму определенной догматической системы. Здесь особенно сильно было недоверие к рассудку, и чувствовалось влечение к непосредственному чувству. К нему призывал в XVII в. Беме, Паскаль, Пуаре и др. Это течение вступило в своеобразное соприкосновение с просветительной мечтой о вневериоисповедной общечеловеческой религии, как о ней писал Локк, о «свободной церкви в свободном государстве». Живой отклик в педагогике эти идеи нашли в Германии у пиэтистов (*pietas*—благочестие), относившихся довольно равнодушно к догмам, но зато тем более энергично подчеркивавших значение личной **деятельной** набожности, чистоты и религиозной окраски всей жизни. Основателем пиэтизма был Шпенер, их педагогические идеи выразил Август Франке (1663—1727 гг.), развивший широкую и благотворную педагогическую деятельность сначала в форме заботы о сиротах,—он дал толчок к основанию сиропитательных домов,—а затем и в форме прямых школьных учреждений. И пиэтисты были в живом соприкосновении со своим временем, и они не отклоняли реальных знаний; у них были даже попытки ознакомления детей с действительной трудовой жизнью в мастерских, но над всем и у них стояло недоверие к чувственной природе человека. В их деятельности было много полезного, но стремление помочь духу победить греховную плоть повело их к тому, что они не только отдали большую часть уроков религиозному обучению и не только все остальное учение окрасили религиозным духом, но и в свободное время дети жили в атмосфере

напряжения. молитв, религиозных песнопений и т. д. Детям всеми силами стремились привить взгляд, что земная жизнь только временное испытание.

Этот мрачный взгляд на человеческую природу нашел тем более энергично выдвинутую веру в человека у Руссо и филантропистов. Но прежде, чем мы обратимся к ним, нам необходимо вспомнить о Фенелоне, являющемся представителем той группы педагогов второй половины XVII в. и начала XVIII в., которая выдвинула вопрос о воспитании женщин и этим также внесла существенное дополнение к тем идеям, на почве которых выросли педагогические идеи Руссо и дальнейшее движение.

Этот вопрос нашел в эти века оригинальное отражение в усилившихся спорах о ценности женской природы в связи с вопросом об ее образовании и воспитании. Проблема женского образования прошла также через очень длинную историю, отдельных крупных этапов которой мы касались коротко в предыдущем изложении. Мы видели в общем зависимое положение женщины в Греции. Там она выполняла, главным образом, функции деторождения и домохозяйки. Об образовании ее впервые поднялся вопрос у софистов, но это была только идея, оставшаяся далекой жизни. Только свободно жившие женщины, гетеры, принимали некоторое участие в умственной жизни, но их было немного, и все они были или иностранки, или вольноотпущенные. Горячим и радикальным сторонником женского образования, как мы видели, выступил Платон, но уже Аристотель, стоявший ближе к действительным греческим взглядам, держался консервативного мнения. Только в эллинистическо-римскую пору женщина стала свободнее; римское законодательство значительно расширило ее права, да и вообще в Риме женщина пользовалась большим уважением. Но и здесь вопрос о женском образовании оставался позади, а воспитание ее, в общем, шло по традиционной домашней-хозяйственной колее. Первое христианство встало сначала на благожелательную точку зрения, но затем с ростом аскетических тенденций и в средние века на него установился отрицательный взгляд исключительно до того, что, например, средневековый философ Фома Аквинский смотрел на женщину, как на изуродованного мужчину, виновницу грехопадения. Тем не менее, в те же средние века существовал целый ряд женских монастырей, которые славились своей образованностью и рукописями. Из XII века

до нас дошло имя Элоизы, горячо любившей философа Абеляра; она знала латинский язык, литературу, богословие, философию и математику. Известно также, что рыцарские дамы были грамотны и занимались чтением и письмом, поэзией и музыкой, в то время как их кавалеры оставались неграмотными. В конце средних веков встречается уже несколько просветительных обществ.

Но вопрос о женском образовании получил чуждый толчок и сдвиг в эпоху Возрождения, гуманизма и реформации, когда стали назревать новые условия социальной, экономической и духовной жизни. Культ свободной и полно развитой личности, вдохновлявший эту эпоху, естественно, открыл большой простор и для женщины: многие — но тоже далеко не все — гуманисты не только требовали для нее свободы, но в их среде было не мало образованных женщин, писательниц и ученых. В эту пору в высших кругах широко распространяется обычай давать девочкам такое же широкое образование, как и мальчикам. За него высказались утописты. Но особенно важную роль сыграли здесь различные реформационные течения, повлиявшие женщиной с мужчиной настолько, что она допускалась даже к священнослужению, хотя сам Лютер и его последователи держались консервативных взглядов. Попечению появляется уже прямая защита ее равных прав на культуру и образование, как у Томаса Мора. Энергичным защитником женского образования выступил и Коменский, поддержанный авторитетом своего учителя Андрея. Очень энергичную защиту женское образование нашло у Агриппы фон Неттестейма, выступившего на борьбу против участвовавших обвинений в колдовстве. В 1529 году он выпустил книгу **De nobilitate praecellenta feminini sexus** (о достоинстве и превосходстве женского пола)»; здесь он уже не только требует для нее равного образования, но признает за ней высшие способности в сравнении с мужчиной. В то время как сам он доказывал, что все науки и искусства созданы женщинами, его противники в разгоревшемся споре перешли в другую крайность и просто отрицали за женщиной даже человеческую природу. Сторонники естественного права также далеко не всегда были на стороне женщины. Но жизнь приводила в это же время свои доводы. С возникновением фабрик и заводов, с увеличением требования на наемный труд в XV—XVII вв. началось неизбежное вовлечение в эту колею и женщин, несмотря на резкое про-

тиводействие цехов. Масса женщин, таким образом, стала отрываться от домашнего хозяйства, а рядом и в массе появились новые требования к ее жизненной подготовке.

В XVII и XVIII веках споры о женском образовании и воспитании приняли, особенно во Франции, очень оживленный характер. В век Людовика XIV и его преемников великосветские женщины и их салоны стали играть очень большую роль не только в политике, но и в искусстве и литературе. И это движение нарастало все больше и больше по направлению к XVIII веку. Попутно росла и испорченность, которою Франция прославилась во времена последних Людовиков и которая выявилась уже в XVII веке. За двором потянулись и более скромные круги. Речи о фаворитках были у всех на устах. На этой почве сильно оживились споры о женщине. Появились женщины — писательницы: маркизы Лафайет, Севинье, переводчица Плавта, Аристофана, Теренция, Гомера, Анна Дасье. В 1622 году м-ль Гурнэ выступила с защитой равенства полов (*L'égalité des hommes et de femmes*). В 1673 году в защиту равенства полов выступил с отдельным сочинением Пулэн де ля Барр. В Англии ревнителями женского образования явились Даниэль де Фо и Марья Эстелл. В Германии ее образование заметно сдвинулось только в XVIII веке. Во Франции вопрос об «ученых женщинах» нашел отклик даже у Мольера в его пьесах «Жеманницы» и «Мудрые женщины». Эти вопросы трактовали Флери, Шетарди и т. д.

Из авторов многочисленных сочинений, посвященных этой теме, наиболее заметным и влиятельным был Фенелон (1651—1715 гг.). Он выполнял важную миссию воспитателя детей наследника французского престола, позже короля Людовика XV. В качестве еще молодого священника Фенелон стоял во главе дамского общества, основанного с целью воспитания и обучения вновь обращенных в католичество протестантских девушек. Плодом этой деятельности и явилось сочинение «О воспитании девиц» *) (1687 г.). В первой половине его Фенелон развивает свои общие взгляды на воспитание и обучение вообще. Они более интересны, как показатель общей господствующей педагогическо-идейной атмосферы, чем своей новизной. Дух времени наложил яркую печать на Фенелона и, хотя он был представителем

*) Русск. перевод в изд. «Педагогической библиотеки» К. И. Тихомирова.

католической церковной иерархии, мало склонявшейся в истории к мягким мерам воспитания и идее природы, как лозунгу, тем не менее руководящие педагогические идеи Фенелона это уже знакомые нам из учений более крупных авторов идеи природы, отклонения насилия, пробуждения интереса и удовольствия. И с его точки зрения «достаточно следовать природе и помогать ей». Он, как Локк, за то, чтобы детей ограждать от порока раскрытием их в жизни. Вслед за Локком, Коменским и др., он требует, чтобы все, чему учат детей, было для них понятным и обоснованным в своей целесообразности. Он в совершенно локковском духе рекомендует «рассуждение» с детьми, сведение на минимум всяких запрещений, учение-игру, культуру здравого смысла и т. д. Из более важных его идей интересно усиление сознания громадного значения дошкольного периода, даже когда дети еще не овладели речью, а затем мысль, что педагог должен открыто признавать свои ошибки, чтобы внушить доверие к себе и подать поучительный пример.

Вторая половина его книги «О воспитании девиц» посвящена вопросу о воспитании и обучении девочек. Какой широкий интерес возбуждал уже тогда вопрос о ценности человеческой природы, это видно из того, что Фенелон уделил много внимания оценке природы женщины. И нужно сознаться, что он в этом отношении далеко не свободен от все еще господствовавших в его время течений. Выводы его далеко не положительного характера: он пропитан большим недоверием к ее духовным силам; он констатирует у них большую склонность к неестественности, порождаемую стремлением нравиться во что бы то ни стало, болтливость, «врожденную хитрость»; он считает, что они по натуре склонны к комедиям; «слезы им ничего не стоят»; он указывает на их крайнюю неразборчивость в средствах, ложный стыд, тщеславие. Невольно припоминается сопоставление этого взгляда с церковно-средневековым, видевшим в женщине виновницу грехопадения. При таких условиях и воспитание ее, естественно, должно было принять несколько особенный характер. В нем много внимания уделялось у Фенелона борьбе со всеми этими отрицательными свойствами. Он рекомендовал бороться со всеми недочетами ее характера простотой, непринудительностью, режимом, примером, «христианскую скромностью». Он особенно боится учености женщин,—воз-

можно, потому, что это увеличит ее самомнение и уничтожит первую женскую добродетель, скромность, и помешает ей хорошо выполнить свое назначение, быть только женой и матерью. Опасение, испытываемое им перед женской ученостью, оказывается настолько большим, что он рекомендует девушке относиться к учености с меньшей скромностью, чем к порокам. Особенно не следует будить в них интерес к отвлеченному и чисто научному, потому что женщина становится на этой почве смешной. Он не рекомендует оставлять девочек с мальчиками, также с неподходящими подругами. Девочкам следует избегать игр, связанных с возбуждением и нескромными телодвижениями. Им не следует много времени проводить вне дома и т. д.

Все это, по мнению Фенелона, ясно вытекает из природы и основного назначения женщины для семьи. Хотя он таким образом в своем взгляде на женщину, широту ее жизни, воспитание и, особенно, обучение остался на почве старых воззрений, тем не менее в его доводах есть одна идея, которая заслуживает быть отмеченной, как новая и важная особенно с нашей культурной точки зрения. Фенелон пробил большую брешь в своих собственных воззрениях неоднократным указанием на то, что женщина, как жена и мать, является естественным средоточием семьи и воспитательницей детей, а потому на ее воспитание необходимо обратить особенное внимание. Мы увидим дальше, что эта значительная идея нашла отклик и в системе Руссо. Но Фенелон не сознает, что из этой идеи, основного значения женщины для семьи и воспитания детей, вытекают повышенные требования и к ее образованию, и естественно, что он не только не пробился к новаторству в женском образовании, но далеко отстал от Мора, Коменского и др. педагогов. Его место в истории педагогических идей осталось за ним не из-за новизны его взглядов, а из-за его влияния на свое и последующее время, а также потому, что все-таки он в своем сочинении «О воспитании девиц» сделал вопрос о женском воспитании и образовании предметом отдельного, специального осуждения. В этом большое принципиальное значение его книги.

Такова та подпочва, на которой сложилось идейное педагогическое богатство Жан-Жака Руссо. К нему мы теперь и обратимся.

XVII

Идея самораскрытия человека в педагогике Ж.-Ж. Руссо.

Жан-Жак Руссо (1712—1778 гг.) и до сих пор остается во многих отношениях предметом споров и как теоретик, и как личность. Споры эти оживляются тем, что Руссо для нас не только история, но в целом ряде существенных вопросов он оказывается непосредственно связанным с жгучими проблемами современности. Он родился в семье женеvского часовщика и учителя танцев, человека легкомысленного и склонного ко всякого рода приключениям, хотя общая атмосфера Женевы, как оплота кальвинизма, закаленного в долгой борьбе за свои вольности, дышала любовью к свободе, постоянным стремлением к независимости и довольно строгими нравами. Наш педагог стоял своей матери жизни,—она умерла после родов от горячки,—и выросл сначала под большим влиянием своего отца. Вместе с ним он еще в раннем детстве зачитывался чувствительными романами того времени, иногда просиживая над ними целые ночи. Сам Руссо, вспоминая об этом, говорил, что он, ничего не сознавая, успел уже пере-чувствовать почти все. Случайное вооруженное столкновение отца с одним из граждан вынудило его бежать из Женевы, и у Жан-Жака началась скитальческая жизнь, полная всякого рода приключений, в числе которых было очень много крайне отрицательного. Первое время Руссо перебывал в учении у различного рода ремесленников, но, приблизительно, с 14-ти лет началось уже бродяжничество. Мы не станем здесь в кратком общем очерке касаться печальных фактов этого периода жизни Руссо. Отметим только, что все эти переживания складывались из поразительного легкомыслия и увлечения, простоты и испорченности, горя-

чих приливов чувства и редкой бессердечности и рас-судочности. Во время своего пребывания у одной дамы, г-жи Фон-Варенс, взявшей юного Руссо под свое по-кровительство, он много читал и учился, познакомился с философией своего времени, а несколько позже сде-лал попытку выступить в роли домашнего учителя. Дей-ствительность скоро убедила его в его полной непри-годности к педагогической деятельности и многому, о чем позже Руссо писал в своем основном педагогическом труде «Эмиль или о воспитании» *), он научился отри-цательным путем из этой своей неудавшейся прак-тики. Руссо сам признавал, что он постоянно прибегал к негодным средствам: он то проявлял много чувстви-тельности и делал себя смешным в глазах детей, то пускался в резонерство и вызывал недоверие и непонимание, то впадал в гнев, и тогда его воспитанники его боялись. Когда все шло хорошо, он был ангелом; когда порядок нарушался, он становился невыносимым. Так история в образе Руссо подтвердила парадоксальное явление, что человек, оказавшийся непригодным для педагогической практики, тем не менее явил собою миру одного из величайших мыслителей — педагогов. После нестрых попыток выступить на различных по-прищах Руссо основался в Париже и сошелся с мало подходившей к нему женщиной. Жизнь доставила слу-чай ему выступить в роли отца и показала одну из самых печальных сторон в жизни Руссо: он отдал своих детей в сиропитательные дома и сделал это при том в такой небрежной форме, что позже почти совершенно поте-рял их след. Сам Руссо, вспоминая об этом, оправды-вался, тем, что он не хотел создать из своих детей себе подобных.

В 1749 г. в жизни Руссо произошел крупный пе-реворот. Случай натолкнул его на тему, выставленную Дижонской Академией на премию: содействует ли про-гресс наук и искусств улучшению человечества и его нравственному совершенствованию? Руссо дал на этот вопрос пламенный отрицательный ответ. Он развернул в блестящем изложении картину тяжелой культурной раз-рухи, оборотную сторону жизни культурного челове-чества. Его огневое слово, произнесенное в атмосфере

*) 2 русских перевода в изд. „Школа и Жизнь“ и в изд. „Педагоги-ческой библиотеки“ К. И. Тихомирова. О нем см. *Компере* „Ж. Ж Руссо и естественное воспитание“.

жизни по лозунгу «После нас хоть потоп», было с внешней стороны своего рода громом среди ясного неба, а по существу это была мысль, близкая всему духу этого времени. Стремление к природе, ко всему естественному зрело уже с эпохи Возрождения и прорвалось у Руссо с настоящей элементарной силой. Этим, может быть, и объясняется то, что одни его встретили с восторгом, другие вспышкой горьчей ненависти. К осуждению культуры в ее современной ему форме Руссо прибавил противопоставление ей естественного состояния, как положительного. В «Обосновании неравенства между людьми и оправдывается ли это неравенство законами природы» Руссо характеризовал неравенство, как дело лживой рассудочной культуры и указал на естественное равенство и братство всех людей. В «Новой Элоизе» он выступил на горячую защиту прав сердца. В противоположность просветительной эпохе, верившей рассудку, он выдвинул новый фактор, **чувство**, естественные проявления человека, но, как мы увидим дальше, на самом деле и Руссо отдал дань своему времени. Во всяком случае идеи Руссо были поняты, как призыв вернуться к природе, и Вольтер сказал даже, что после знакомства с учением Руссо его потянуло встать на четвереньки, т.-е. стать животным, чистым дитятей природы, но в сущности Руссо отвергал только данный путь культуры и проповедывал необходимость нового жизненного пути. В 1762 г. эти произведения его получили естественное дополнение в виде книги «Эмиль или о воспитании». Резкие столкновения с общественным мнением уже раньше побудили Руссо к новым скитаниям. Возбуждение по поводу его учения возросло до крайней степени, когда Руссо в «Исповедании савойского епископа», изложенном в его главном педагогическом труде, ознакомил общество со своими религиозными взглядами. На общем фоне свободных воззрений Руссо его взгляд на религию был понят, как призыв к ниспровержению христианства. Все это побудило его переходить с одного места на другое. В 1778 г. Руссо, к концу заболевший манией преследования, умер. Были даже предположения, что он кончил самоубийством. В 1791 г. останки его, как идейного вдохновителя французской революции, были перенесены в Пантеон, а в 1814 г. они были вместе с гробом Вольтера выкинуты толпой на улицу. Чувство и рассудочность, постоянно

боровишиеся в натуре Руссо, сказались и в его педагогической теории.

Руссо видел рай не впереди человека на пути роста исторической культуры, которую он решительно осудил, а позади него, в естестве, в человеке так, как он вышел из рук Творца. Там человек, по его представлению, счастлив, потому что он естественен, свободен и неиспорчен. Уже это намечает первую цель, которую ставил Руссо жизни человека. Это все то же счастье, гармонично уживающееся в силу правды, простоты и естества с добродетелью, о котором говорил его предшественник Локк. Но Руссо пошел дальше. Его вера в Творца и природу оказалась настолько велика, что он придавал прежней вере в человека, как в вершину творения, питавшей Коменского, Локка и всю Просветительную эпоху, ясно осознанную и резко очерченную форму: естественный, настоящий человек весь в себе со всем его безграничным творческим богатством; он, как совершенный продукт Творца, не нуждается ни в каких дополнениях и привнесениях извне; в его существе дано все положительное. Отсюда становится понятным, что цели, к которым он должен идти, определяются его существом; истинной целью его может быть только выявление самого себя, выявление всей полноты заложенных в нем естественных задатков; выявить человека, свободную полную творческую личность—такова истинная цель жизни. С полнотой выявления естественной сущности человека само собой придет и счастье, и удовлетворение, и жизнеспособность.

Этим решился и вопрос о целях педагогики: они вполне совпадают с целями жизни: педагогика должна стремиться к выявлению всей полноты человеческой личности. Дорожа этой полнотой и естественностью, Руссо резко отверг задачи воспитания гражданина, которое, по его мнению, ведет к дроблению человеческого существа и не мирится с полной свободной личностью. Как мы увидим дальше, Руссо не был абсолютным индивидуалистом; скорее всего он, отклоняя воспитание гражданина, боролся против современной ему формы государственной жизни, не оставлявшей места для свободной личности и ее естественных прав и естественных притязаний. Руссо стремился воспитать не материал для жизни, а творца жизни. Этим объясняется его колеблющееся отношение к возможности сочетания че-

ловека и гражданина: в одном случае он их считает абсолютно несовместимыми, в другом, несколькими страницами дальше, это чудо становится уже возможным. Подготовить человека—вот истинная задача и для жизни, и для педагогики. Этот идеал включает в себя и жизнеспособность, и простоту, и свободу, и счастье, и добродетель.

Но если цель педагогики—выявление естественной полноты человеческой личности, и нет ничего такого, что нужно было бы привносить со стороны, то этим ясно намечается в принципе путь педагогики: она должна быть построена на идее природы или свободы или на идее свободного самораскрытия человеческой природы. Эти два кита, несущие на себе всю педагогику Руссо и объединенные в идею свободного самораскрытия человека, не были его открытием: их подготовила история в вековом развитии; педагогические писатели и деятели не переставали с эпохи Возрождения указывать на них и углублять их содержание. Коменский, Локк, Фенелон, и др.,—все они ясно говорили, что главное это—довериться природе и не мешать ей делать свое дело. Но Руссо взял эти идеи в их естественном соединении и вывел отсюда все крайние следствия, задумав эти идеи во многих отношениях до конца. При этом понятие природы, еще у Коменского фигурировавшее в виде внешней природы, по крайней мере, в его аналогиях, нашло у Руссо значительное углубление. Он взял человеческую природу и, естественно, пришел к раскрытию внутренней природы человека. Но к этому у него приветствует еще одно расширение круга естественных воспитательных факторов: люди и собственный опыт. Конечно, те, кто привык видеть в Руссо писателя-педагога, предлагающего путь воспитания, изолированный от людей и общества, усмотрят у него в этом противоречие и непоследовательность, но мы увидим дальше, что здесь недоразумение не у Руссо, а у его истолкователей. Что касается идеи опыта и ее педагогического значения, то у нас есть полное основание предполагать, что эта идея пришла к нему, как и многие другие, в качестве наследства, особенно от Локка. Таким образом, и получилось у Руссо утверждение трех воспитателей: природы, людей, помогающих развернуться и созреть внутренней природе, и собственный опыт, как дополнительный перых и питатель свободы.

Сам Руссо, характеризуя свою педагогику, высказывает основную одушевляющую его идею самораскрытия природы человека в такой форме: рекомендуемая им система есть не что иное, «как ход самой природы». Здесь мы встречаемся с вопросом о детской природе. Мы уже указали на то, что Руссо горит пламенным доверием к человеческой природе и, особенно, к сердцу человека, не извращенному нашей ложной культурой. Естественно, что и детей он рассматривает с этой стороны. Но было бы большой ошибкой думать, что дети рисуются ему готовыми ангелами; наоборот, Руссо берет их во всей их естественной полноте, с аффектами, со всем тем, что дает им природа. Здесь у Руссо сказывается та противоречивая черта, которую мы замечаем и в его жизни: он всю свою жизнь колебался между обоготворением человека и недоверием к нему. Руссо и здесь вполне сходится с Локком. Но и здесь он открыл новую идею необычайной педагогической важности тем, что вывел из идеи роста, подчеркнутой Коменским и Локком, те следствия, которые намечались уже смутно у Фенелона; но только Руссо отлил ее в определенную, опять-таки резко очерченную форму: это идея, что дети это дети, а не взрослые. «Самые мудрые из нас,—говорит он в «Эмиле»,—постоянно ищут в ребенке взрослого, не думая о том, чем он был прежде, чем стать взрослым». Только теперь из старого требования знакомиться с детьми, уметь считаться с ними, прозвучавшего в свое время из уст Платона, Аристотеля, Квинтилиана, особенно оживившегося в эпоху Возрождения, получилась ясная и определенная идея об особом укладе детской психики,—идея, из которой в XIX веке и развернулась, так называемая, педагогическая психология. Но Руссо пошел в этом направлении дальше и дал педагогическую идею, до сих пор еще недостаточно осознанную и остающуюся в ее применении задачей будущего. Он не только отказался присоединиться к сетованиям по поводу детской беспомощности и, в частности, превосходства приспособленности к жизни детенышей животных над детьми человека, но он подчеркнул с ясным сознанием громадную важность этого факта. «Природа хочет, чтобы дети были детьми», и в детской беспомощности и длине того пути, через который должен пройти человек в своем развитии, кроется глубокий смысл и целосообразность. Руссо здесь высказал ту

идею, которая позже появилась в естествознании: животные, рождающиеся более приспособленными с первого момента к самостоятельности, проходят через малое развитие и стоят на нижних ступенях лестницы животного царства. Чем шире диапазон роста, хотя бы он начинался с беспомощного состояния, тем выше животное. Эта идея широты диапазона роста ждет еще своего применения к изучению психики мальчиков и девочек, мужчин и женщин. Детская беспомощность есть, по существу, исла человека: здесь открывается благодетельный для всех сторон долг и простор воспитания, педагогического созидания и прогресса человеческой расы. Руссо здесь сделал важный вывод из лозунга природосообразности, а именно, что нельзя неестественно торопить детей в их развитии: естественное развитие должно само внутренним созреванием создавать необходимость перехода к каждой следующей стадии, и начинается оно с полной беспомощности ребенка во всех отношениях. Злополучный образ «*tabula rasa*—незаписанного листа» в применении к душе ребенка заставил последователей Руссо думать, что, по его мнению, душа приходит в мир абсолютно голой, но и Руссо, как раньше его Локк, отрицает только готовое содержание, но далек от мысли отрицать известные задатки и душевные возможности,—да это противоречило бы его общему отношению к природе и основному утверждению, что естественный человек весь в себе. Но, конечно, это только возможность, потенция и ей необходимо помочь развернуться соответствующим воспитанием.

Каким же путем идти в воспитании? Считаясь с основными положениями Руссо, особенно с идеей свободного самораскрытия индивида, можно было думать, что вся педагогика его сведется к устранению препятствий, к исключению твердо выкованной системы и, самое меньшее, что система будет отодвинута на второй план, как это делается у многих современных последователей свободного воспитания. вся система которых заключается только в том, чтобы идти за детьми и их естественными проявлениями. Но эти ожидания оказываются неоправданными: Руссо не только намечает определенную положительную систему, как мы увидим дальше, но он идет еще дальше и делит весь рост человека на этапы и предписывает отдельным душевным проявлениям и запросам время обнаружения, которое

решительно расходится с опытом и оправдывается только тем, что это удобно и стройно с точки зрения намеченной Руссо схемы и притом схемы крайне рассудочной. Здесь обнаружилось крупное противоречие в учении Руссо, отразившее основное противоречие в его натуре: борьбу чувства и рассудка,—с одной стороны, он пророк свободного естественного воспитания, а с другой —и у него намечена ясная и точная схема, неизбежно нарушающая ту свободу. Это ярко сказалось в вопросе о нравственном, религиозном и умственном воспитании Эмпиля: Руссо всем им отвел слишком поздний период, потому что иначе трудно было провести идею естественного роста. Да и в самой возможности поставить крест на истории, культуре, выкинуть ее за борт и начать ее сызнова у Руссо также сказался дух Просветительной эпохи, та «ложь неисторичности», которая давала ему и его эпохе веру, что можно рассудочным путем наметить план жизни индивида и общества и провести его независимо от прошлого и влияния веков, на плечах которых мы стоим. Эта рассудочная просветительная черта, сильно действующая у Руссо, несмотря на лозунг идти за голосом сердца, и привела его к тому, что он вместо призыва не мешать природе и индивидуальности, наметил объективный ход воспитания, с точными периодами и даже в некоторой системе, которые мало того, что далеко не везде подходят к действительности, но, вне всякого сомнения, значительно суживают простор и свободу развития индивидуальности.

До сих пор считается вполне бесспорным, что Руссо и в своих педагогических целях и в своих педагогических путях был индивидуалистом. Индивидуальные пути и индивидуальные цели—их необходимо различать: стремясь к цели воспитания индивидуальности, можно с серьезными основаниями настаивать на пути воспитания в среде, коллективе и т. д. *) и наоборот. Часто эти две стороны вопроса смешиваются. В отношении педагогики Руссо их необходимо ясно различать. Как мы упомянули об этом раньше, Руссо видит ее цель в воспитании человека естественного, полного; он как будто резко отклонил воспитание для общества и гражданственности, но, вдумываясь во всю полноту идей Руссо, мы приходим к очень существенным по-

*) Эту идею я провожу в моей книге „Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой“, 2 изд., М. 1916.

правкам в этом отношении: он отклонил воспитание для **современного** ему, бесповоротно осужденного им общества и гражданственности, но он, вне всякого сомнения, готовит своего воспитанника для общества; в своем «Эмиле» (III, § 177) он устанавливает важное различие между естественным человеком на природе и естественным человеком позже, предназначенным жить в общественном состоянии; Руссо вводит своего питомца в воспитательных целях даже в современное общество; Руссо прямо говорит о нем, что это должен быть «дикарь—естественный человек (М. Р.), **предназначенный жить в обществе**». Все это заставляет утверждать, что наш педагог-мыслитель вовсе не был пророком абсолютного педагогического индивидуализма. Можно даже с полным основанием предполагать, что идеально воспитанный человек Руссо пойдет снова в старое общество, чтобы начать **в нем** новую колею.

Утверждение индивидуализма Руссо нуждается в дальнейшем ограничении и поправке. И в обществе питомец Руссо предназначается жить не в одиночку, абсолютно несвязанно, индивидуально, а в семье. Руссо ведет нас в своей книге прямым путем к этой форме жизни и оставляет своего воспитанника идти самостоятельно только тогда, когда тот уже готовится стать отцом,

Это направление на семью, намеченное педагогикой Руссо в форме, не оставляющей никаких сомнений, нашло свое отражение и в путях воспитания. Фактически он описывает путь воспитания воспитателем, но это нас не освобождает от обязанности поставить вопрос об органе воспитания в принципиальной форме, в форме вопроса, кто должен воспитывать вообще? В ответ на этот вопрос мы находим у него новое ограничение индивидуализма, именно ограничение индивидуализма путей и воскрешение своеобразно видоизмененной платоновской идеи создания идеального общества и человечества. Как раньше Локк, так и Руссо теперь, ясно и определенно отмечают, что родители являются по существу естественными воспитателями своих детей: они родили их физически, они должны родить их и духовно. И Руссо горит пламенным негодованием по адресу родителей и, особенно, матерей, забывших о своих первоначальных обязанностях; он особенно убежден, что первоначальное воспитание есть дело женщины. «К тебе я обращаюсь, нежная и предусмотрительная мать!», воскли-

пает он. Он выступает везде со всем присущим ему темпераментом в роли защитника и проповедника оздоровленной семьи, матери, вернувшейся к своим **естественным** обязанностям, кормилицей своих детей, живущей их интересами. От истинной семьи и именно от нее он ждет спасения, всех благ включительно до возвращения к природе, к естественной жизни. Он говорит: «Нет картины более привлекательной, чем картина семьи». «Прелесть домашней жизни это—лучшее противоядие против дурных нравов... Природа скоро вступит в свои права. Пусть только женщины снова станут матерями, а мужчины скоро станут отцами и мужьями». «Хотите каждого вернуть к его первейшим обязанностям,—начинайте с матерей: вы будете изумлены переменами, которые произведете». Но Руссо требует не только участия матери; он находит, что ее влияние будет слишком односторонне и нуждается в пополнении непосредственным участием отца в воспитании. Эта идея Руссо, лозунг «родители,—особенно мать—и семья», не только не должна в сущности удивлять нас, но наоборот—она есть только логически необходимое следствие из лозунга природосообразности и естественной педагогики.

И тем не менее у Руссо описывается деятельность воспитателя, а не родителей и матери. Из сознания, что семья не выполняет миссии воспитания, можно сделать два вывода: один—заменить ее чем-либо иным, другой—оздоровить семью. Первый вывод сделал Локк. Он признавал, что естественные воспитатели это родители, но они оказываются для этой роли неприспособленными, а так как речь у него идет о состоятельных и аристократических семьях, то он успокаивается на признании недочетов семейного воспитания и передает детей в руки суррогата родителей, наемного воспитателя. Руссо на этом не остановился и сделал дальнейший—и принципиально более последовательный—шаг. Он сделал второй вывод. У него педагогические идеи расцвели на почве полного осуждения культуры и современного состояния человечества, в частности современной ему семьи. Это не привело его к безысходному отчаянию; с присущим просветительной эпохе оптимизмом, питаемым верой в природу и природу человека, Руссо верил в возможность возрождения человечества. Таким путем было для него воспитание новых людей. Но современная семья этой миссии выполнить не могла, и вот Руссо из-

обрает, как первый подготовительный шаг, индивидуальный путь. Он мечтает с помощью воспитателя создать нового человека, настоящих педагогических Адама и Еву, от которых начнется уже новое поколение и новая жизнь. Цель его—создать новую оздоровленную семью и именно через новую семью возродить человечество. Ведь, путь, каким шел воспитатель Руссо, вполне мыслим и в семье, но только с новыми, по новому воспитанными родителями. Руссо так и заканчивает свой труд: Эмиль сообщает своему воспитателю, что он готовится стать отцом и заявляет: «Боже сохрани! я уж не вручу вам воспитывать и сына, после того, как вы воспитали отца. **Не дай Бог**, чтобы столь священная и приятная обязанность исполнялась кем-нибудь другим, а не мною». Эмиль—родоначальник нового поколения родителей, первый основатель оздоровленной семьи,—такова основная идея Руссо. В сущности, идея возрождения человечества таким искусственным путем создана была не им: старый Платон хотел создать идеальное государство тем, что советовал вывести детей из современного ему общества и доверить их особым воспитателям, философам. Руссо, конечно, как это видно из его цитат, знал произведения Платона. Но Платон отрицал семью, а Руссо верил в нее и потому он пошел обычной просветительной колеей воспитания одиночки. Нечто подобное плану Руссо пережил в своем детстве хорошо известный ему французский философ-педагог Монтань. Попутно нельзя не отметить одной важной значительной идеи, заключенной в этих мыслях Руссо и остающейся неосознанной и далекой нам до сих пор, хотя она глубоко жизненна: это идея воспитания родителей ради воспитания детей. Руссо правильно понял эту сторону вопроса: он ясно сознал, что стремление воспитать новых людей неразрывно связано с воспитанием новых родителей. Таких родителей и хотел воспитать Руссо. Во всем этом нельзя не видеть сильной струи социальной педагогики, которая у последующего педагога, Генриха Песталоцци, превратилась в основную определяющую силу.

Эмиль, воспитанник Руссо, происходил из аристократической семьи. Он был здоров, хорош собой, но не гений; это был только нормальный ребенок. Этим Руссо хотел, очевидно, показать, что намеченный им путь пригоден для воспитания всех здоровых нормальных детей. Родители, сознавая свою неспособность, поручили дело

воспитания своего сына воспитателю. Руссо, как и Локк, считает важным отметить, что воспитатель молод, но богат опытом и характером. Он уводит ребенка на лоне природы, удаляя его уже с раннего детства от губительного влияния современного ему общества. Эта идея воспитания детей на лоне природы оказалась исторически особенно важной и влиятельной. В современных условиях, где масса детей вынуждена вырастать в огромных городах, среди городской культуры и бесконечных каменных стен и асфальтовых или мощеных улиц, вдали от естественной жизни, поднятый здесь теорией Руссо вопрос и данная им идея приняли особо острый характер и ждут своего решения в связи с переменами в общем характере нашей жизни в более или менее отдаленном будущем. Руссо смелой кистью рисует нам рост нового человека. Все искусственное устраняется и все устраняется так, чтобы открыть возможно широкий простор собственному опыту и самодеятельности. Чтобы исключить приспособленность только к какой-либо одной обстановке, Руссо начинает приучать своего воспитанника ко всякого рода неожиданностям, под час принимающим очень неприятный, тяжелый характер и способным, например, вызвать чувство испуга. Главная привычка, по его мнению, не пмечь привычек. Следуя Локку, Руссо намечает вслед за ним путь опыта, в котором запрещения сводятся на минимум, а на место них становятся физические препятствия, которые ребенок и должен преодолеть. Уже в первый ранний период своей жизни Эмиль в борьбе со средой и условиями на лоне природы знакомится собственным опытом, как с естественными факторами, с силой, необходимостью, бессилием, принуждением, исходящим от естественных препятствий. Весь первый (до 2-х лет) и второй (до 12) период посвящается естественному физическому вырастанию. Резко расходясь в этом отношении с Локком, Руссо решительно отклоняет на этой стадии религиозное и нравственное воспитание; и то, и другое должно назреть само собой и явиться собственным плодом духа Эмиля. Протестуя против пути, предложенного Локком, Руссо считает, что и умственное воспитание, «рассуждение» на этой стадии было бы «началом с конца». Единственный завет, который он считает допустимым в эту пору, это требование не делать зла, т.-е. только отрицательное указание на добродетель. Живя естественной жизнью, естественной

пищей, вкусами, стремлениями, Эмиль изощряет свои органы чувств, знакомится с конкретными фактами, с живой действительностью, наблюдает ее и не спешит к книгам и книжному знанию. Он насыщается конкретными представлениями, до 15 лет вообще знает только свой родной язык. Руссо прямо заявил, что он ненавидит книги, так как они знакомят со словами, а не с вещами. Этим и объясняется то, что Руссо признавал вместе с тем Робинзона Крузо идеальной книгой. До 15 лет Эмиль, вообще, получает только отрывочные случайные сведения из астрономии, географии, химии, физики и математики,—программа и путь, напоминающие мысли Рабле и Монтаня.

После 15 лет в воспитании Эмиля наступает резкий поворот. С одной стороны, он начинает понемногу обнаруживать стремление к систематизированному знанию. с другой—у него впервые прорывается поток страстей и начинает зреть уже будущий мужчина. Здесь Руссо считает своевременным изменить своему основному принципу воспитывать на лоне природы, изолированно; он считает необходимым одним страстям противопоставить другие и приводит Эмиля в соприкосновение с обществом других людей. Только вера в рассудочные просветительские схемы могла заставить Руссо в возможность того, что у Эмиля не заговорит ясная потребность в людях и обществе значительно раньше. Но Руссо твердо следует своей схеме и в интеллектуальном отношении: только теперь Эмиль берется за приобретение «правильных понятий» в различных сферах и за образование в точном значении этого слова. Руссо считается с возможностью возражения, что всякое образование есть отклонение от природы, но он подчеркивает, что «большая разница между естественным человеком, живущим в природном состоянии, и естественным человеком, живущим в общественном состоянии». Поэтому ему необходимо приспособить себя к жизни в общественных условиях. В детальных указаниях Руссо не дает почти ничего нового в сравнении со своими предшественниками, особенно Локком, практическая мудрость которого, как педагогический идеал, нашла самый живой отклик и в педагогике Руссо.

В прорывающемся потоке страстей Руссо обращает особенное внимание на половое влечение. Главная задача здесь заключается в том, чтобы дать вызреть чувст-

ву и научить юного человека подчиняться «игу нарождающегося разума». Природа, по мнению Руссо, не поставила твердо определенного предела и открыла нам достаточный простор. Мы должны им воспользоваться, чтобы сохранить половую чистоту юноши до возмужалости. Но авторитет здесь может оказаться бессильным; с этой поры приходится прибегнуть уже к силе знания и самостоятельного интереса. Руссо рекомендует, не колеблясь, посвятить юного воспитанника в опасные тайны, которые вы от него скрывали до сих пор,—опять локковская идея просвещения относительно отрицательных сторон жизни. Пусть ваш питомец от вас и в надлежащем освещении узнает теневые стороны жизни. Уже Руссо предупреждал о роковой роли прислуги в этом отношении. В эту пору он особенно тщательно ограждает Эмиля от праздности, уединения, общества женщин и молодых людей, изнеженного сидячего образа жизни; он стремится пробудить в нем живые интересы, стремление к труду, утомительной физической работе; «когда тело утомлено, сердце не разгорячается». От ремесла и земледелия интересы Эмиля обращаются к новому занятию—охоте, куда он до поры до времени и вложит весь свой пыл, наслаждаясь природой и ее красотами.

На пути общения с природой, естеством, в эту же пору в душе Эмиля просыпаются и до сих пор молчавшие религиозные запросы. Разгадка того, что по программе Руссо религиозные интересы у Эмиля пробуждаются только теперь, в пору расцвета разума и умственных интересов, кроется в том, что Руссо, как истый сын Просветительной эпохи, видит правду в естественной сверхвероисповедной религии, плоде отвлеченной рассудочной мысли. Попытки познакомить Эмиля с понятием Бога раньше, когда его ум еще не созрел и он жил чувственными восприятиями и внешним миром, не привели бы к положительным результатам, потому что он был еще не способен образовывать ясные и отчетливые понятия, а религия, с точки зрения Руссо, живет этими понятиями, ясными, разумными истинами. Окрепший разум Эмиля ищет—уже в 18 лет—ответа на этот вопрос. Он созерцает природу, целесообразность в ней, взаимодействие в ней и понемногу на почве такого физико-телеологического доказательства приходит к признанию Верховного Разума, Высшего существа, гарантирующего порядок и совершенство в мире. Это открытие Бога нашло в душе

Эмиля поддержку в «голосе души—совести», которая, в противоположность рассудку, никогда не обманывает. Этот мощный голос совести оказался тем более убедительным, что, по учению Руссо, совесть, начало справедливости и добродетели, врождена человеческой душе; она теперь выходит на простор естественного развития и выявления. Этим указанием на совесть Руссо значительно смягчил рассудочный характер своей религии. «О, совесть, совесть!—воскликает он:—божественный инстинкт, бессмертный и небесный голос, верный путеводитель существа темного и ограниченного, разумного и свободного, непогрешимый ценитель добра и зла, уподобляющий человека Богу!». Эта вера в совесть и побудила Руссо сказать, что мы можем быть людьми, не будучи учеными. Так Эмиль свободно в естественном росте создает сам свою религию и нравственность. Но ясно также, что Руссо этим вовсе не думал открыть простор произволу индивидуальности: Эмиль естественно приходит и к религии, и к нравственности, но и то, и другое есть плод не его личных вкусов и выводов, а необходимый итог естественного развития. Руссо верил в сущности вместе со всей Просветительной эпохой в разум и не сомневался, что естественный ход развития человека не может дать иных результатов. Его понятие свободного развития вполне совпадает с понятием объективно установленного естественного развития; ведь, для него природа, естество, не хаос, а строго законосообразное целое. Вот почему он, повидимому, считал возможным говорить о свободном развитии и вместе с тем намечал строгие схемы и периоды. Эти две души свойственны вообще всей этой эпохе.

Те же поправки необходимы и к вопросу о средствах воздействия у Руссо. Шаблонное представление о нем таково, что он рисуется пророком абсолютно свободного воспитания, отклоняющего всякое постороннее воздействие. В принципе это, конечно, правильно. Но Руссо вместе с тем везде, как и Локк, подчеркивает, что разум появляется у детей сравнительно поздно, а до тех пор его должен заменить авторитет взрослого. Отклоняя наказания и запрещения, Руссо, тем не менее, крепко держится за локковский принцип естественных следствий. Он настолько верит в человеческую природу, что капризы детей для него это не дело природы, а дело дурного воспитания, но где они появились, там Руссо прибегает

к очень энергичным мерам. Так, столкнувшись с питомцем, который, несмотря на все доводы, из каприза и упорства шумел ночью, требовал света и не спал и не давал спать, Руссо молча отвел его в соседний кабинет с плотно закрытыми ставнями и оставил его там вплоть до утра на всю остальную часть ночи, познакомив его таким образом с естественным следствием его неразумного поведения. Только вместо прямого авторитарного воздействия Руссо рекомендует путь противоположный: «Пусть он (воспитанник) считает себя господином, а на деле вы будьте сами всегда господином». Авторитет должен сойти со сцены окончательно, когда у ребенка вырастет и окрепнет собственная воля и разум. Но, конечно, этот авторитет и в раннюю пору ни в каком случае не должен действовать как внешняя сила; все его действия должны, в случае необходимости в воздействии, следовать принципу естественных следствий.

Наконец, Эмиль созрел настолько, что подымается вопрос о спутнице жизни для него. Здесь Руссо развивает свой взгляд на женское воспитание и образование. Он оказывается здесь, в противоположность воспитанию Эмиля, на более старых консервативных взглядах. Ее воспитание совершенно не совпадает с тем, которое получает Эмиль. Природа не снабдила ее любовью и способностями к умозрительным истинам, к отвлеченному мышлению; она наделила женщину практической складкой; она предоставила ей практически, чутьем и житейским умом открывать нравственность и осуществлять ее, но только мужчина способен приводить нравственные воззрения в систему и находить принципы. Одним словом, мужчины и женщины различны по натуре, но они способны создать вместе большое единое целое. Таковы ее данные, и вот подымается вопрос о воспитании Софьи, будущей жены Эмиля. Чтобы удачно решить эту задачу, необходимо отдать себе отчет в смысле жизни женщины. И здесь Руссо еще раз напоминает нам, что «все дело в том, чтобы быть тем, чем создала нас природа». Анализируя естественное назначение женщины, он опять-таки приходит к идее семьи, считая, что истинное призвание женщины быть супругой и матерью. В ней тем более должны быть воспитаны свойства, необходимые для супруги и матери, что она является естественным средоточием семьи; в то время, как внимание мужчины направлено на объективный мир, на борьбу и

созидание, она должна жить в семье должна уметь создать уют и привлекательность, который бы сделал невозможным у ее мужа стремление отделиться от нее и семьи. Здесь Руссо подчеркивает необычайно важную идею, указывая на неразрывную связь в судьбах семьи и женщины и подчеркивая, что от нее в значительной степени зависит судьба семьи, и что, следовательно, проблема женского воспитания и образования может быть решена во всей ее полноте с ясным сознанием только тогда, когда мы отдадим себе ясный отчет не только в женском вопросе, но и в положении и дальнейших судьбах семьи. Если бы Руссо был абсолютным индивидуалистом, то на основе своих радикальных взглядов и естественного просветительного мирозерцания, он, конечно, легко и в женском образовании пошел бы по широкой эмансипационной колее. Но он был горячим сторонником семьи. Руссо как будто всю горечь от недочетов семейного начала в своей личной жизни претворил в горячую веру, в семью. Но для семьи нужна жена и мать, пучно солнце, которое согревало бы эту маленькую общественную ячейку, нужен человек, который сделал бы нормальную жизнь этой основы своей целью. Таким центром и должна быть женщина по всем ее естественным свойствам и по связи с детьми.

Назначение для семьи и задача совместной жизни с мужчиной продиктовали Руссо и задачи ее воспитания: ей нужна не образованность, а практический ум; ей нужен не отвлеченный ум, а чуткость и душевная гибкость; ей не нужна самостоятельность, на ее место становится любовь. Она должна быть прежде всего нежна, грациозна, привлекательна, полна семейного духа и чужда мужских стремлений. Все это и заставило Руссо вести ее воспитание в том обществе, которому он вынес резкий отрицательный приговор. Девочка живет в семье, насыщается хозяйственным духом; ее первое занятие и знания—это хозяйство и рукоделие. Она, конечно, получает элементарное образование, по все это очерчивается у Руссо кругом очень скромных познаний. Она учится рисовать, петь, танцевать; ей Руссо не возбраняет стремление к веселью, но все это должно быть в пределах строгой скромности и целомудрия. У нее должны быть исключены всякие следы развязности и слишком вольных и резких движений. Она уже с детства привыкает к подчинению авторитету, считаясь с общественным мнe-

нием, прислушиваясь к тому, «что скажут» другие. Она своей веры не созидает сама, как это делает Эмиль, а живет верою отцов, чтобы потом, привыкнув к подчинению, тем легче с женской гибкостью перейти к вере и убеждениям мужа. «Мир—книга женщины», любовь—источник ее добродетели, ее разум—скорее инстинктивный такт и чутье,—вот те выводы, к каким приходит Руссо. Как будто опасаясь упрека в консерватизме, Руссо подчеркивает, что Софья далека от того, чтобы быть подавленной Эмилем: именно потому, что она сознает в себе женщину и женское достоинство и умеет быть ею, она заставляет глубоко уважать себя и во многом в домашней жизни является определяющей стороной. Она не дает поглотить всю себя и этим и своими свойствами заставляет Эмиля всегда стремиться к ней и к семье.

Но здесь у нас возникает вопрос о том, как Руссо считает возможным сочетать воедино две радикально различные силы: одну новаторскую, привыкшую к самостоятельности, все создающую собственными силами и не склонную подчиняться традициям, и другую, пропитанную старым общественным духом? Руссо пошел в разрешении этого вопроса опять-таки путем семьи и притом семьи с единой главой, определяющей все в семье, как верховная главенствующая власть; таким главой является муж, Эмиль. Все воспитание Софьи, поддержанное ее женской и женственной натурой, создало в ней навык подчиняться авторитету, создало большую душевную гибкость и способность принаравливаться, и вот, став женой Эмиля, она, естественно, принимает его нравственные принципы, хотя и осуществляет их вполне самостоятельно; принимает его веру и руководящие принципы, хотя практически это не мешает ей во многих отношениях выступить в роли сдерживающей силы для Эмиля. Таким образом, Софья приобщается ко всему новому, что создала природа и ее «естественный ход» в душе ее питомца Эмиля. Так создается новая семья и новая родительская чета, которая сама возьмет в свои руки воспитание своих детей. На такой категорической идее и заканчивается педагогический труд Руссо. Как мы уже заметили раньше, очевидно, Руссо считал намеченный им путь воспитания вполне применимым и в семье.

XVIII

Идея естественной школы и естественного органа воспитания (филантрописты, Шалотэ, Кондорсэ).

Влияние педагогических идей Жан-Жака Руссо было очень велико и сказалось уже в XVIII в. в воздействии на непосредственную действительность и на государственную жизнь. Оно является тем более понятным, что его идеи во многом были выражением всей Просветительной эпохи и нашли необычайно сильную поддержку в общем настроении.

Такое положение дела ясно обнаруживается у филантропистов. В роли основателей этого течения выступили в Германии Иоанн Базедов (1724—1790 гг.) и Готтлиб Зальцман (1744—1811 гг.). Хотя оба они прошли через богословское образование, тем не менее у них везде говорит общее настроение Просветительной эпохи, культ природы и человеческого разума. Обыкновенно их рассматривают, как прямых последователей Руссо, но если это и правильно, то необходимо добавить, что на них в одинаковой степени повлиял весь просветительный век и особенно Руссо. Когда перед ними встал вопрос о сущности человеческой природы, то они дали на него ответ ярко просветительного характера,—ответ, утверждавший добрые задатки природы человека. Они в противоположность пиетистам выступили в роли «друзей человека», что и подало повод к названию филантропистов (*philos*—друг *antropos*—человек). В 1768 г. Базедов опубликовал воззвание ко всем «друзьям человечества» (*Vorstellung an Menschenfreunde*), в котором он доказывал, что просвещение и школы являются истинным средством для осчастливливания всего государства и народа. Он призывал помочь ему создать

учебное заведение, которое явилось бы рассадником истинных учителей народа. Призыв этот встретил отклик, и на собранные средства Базедов устроил учебное заведение, названное филантропией; позже его единомышленник Зальцман устроил более упорядоченное учреждение в имении Шнеллфенталь уже на лоне природы. И филантропистов одушевляли те же основные идеи, с которыми мы познакомились у Локка, Руссо и Просветительной эпохи вообще: цель их сделать человека способным быть счастливым, способным пользоваться жизнью, только филантрописты, вскормленные немецкой духовной почвой, энергично подчеркнули не только индивидуальную цель, но и общественную пригодность человека; пути, намеченные ими для достижения этой цели в основе те же: это природа и свобода, но у филантропистов в этом отношении чувствуется больше сходства с Локком, чем с Руссо; их воспитание и обучение носят характер ярко выраженных стремлений к дисциплине и точному распорядку времени; у Базедова определенно указывается, что до 12-летнего возраста все дети должны привыкнуть слепо следовать авторитету и проявлять абсолютное послушание, поддержанное только скромными благами в качестве наград за хорошее поведение. Тут, очевидно, говорила старая локковская мысль, что собственный разум детей, на который Просветительная эпоха полагала такие большие надежды, созревает только позже и потому нуждается в замене его до этой поры авторитетов взрослого. В то время, как Руссо считал, что рекомендованное Локком «рассуждение с детьми» есть попытка начинать с конца, филантрописты отнеслись к этому требованию положительно, считая возможным, а позже и необходимым, приводить основания своих мер и убеждать своих питомцев в их целесообразности. В противоположность Руссо они в истинно немецком духе высоко ценили строгий порядок во всем, как необычайно важный положительный воспитательно-дисциплинирующий фактор. Они ясно отразили в своей педагогике немецкую черту долга и сознания своей ответственности и обязанностей, которые они и стремились привить своим питомцам. Они, как и Руссо, высоко оценили жизнь и воспитание на природе, и Зальцман устроил свое учреждение вдали от города, дав новый толчок одной из очень жгучих современных идей, идее школ лесных или на природе. Но у Зальцмана это уже не

одиночка, как Эмиль и Руссо, и не отдельная семья, как ни высоко ценили семью филантрописты, а это довольно большая группа, живущая по семейному и в тесном сотрудничестве друг с другом. Идея среды, как воспитательного фактора, нашла живой отклик в педагогике филантропистов, но они к ней присоединили идею тщательного отбора, оздоровленной среды и этим как бы отдали некоторую дань учению Руссо. Их практика в общем напоминает несколько попытки педагога Возрождения Витторино.

Само собой разумеется, физическому воспитанию они уделяли очень много внимания не только в раннем детстве, но и позже. Это внимательное отношение к идее воспитания прежде всего физически здорового человека, действительного борца за жизнь, сочлена общества и кандидата на счастье, ярко отразилось и в их методах обучения: используя широко идею наглядности, как ее подготовило предшествующее историческое развитие, филантрописты прежде всего широко использовали игры на воздухе; так, например, для изучения иностранного языка они прибегали к команде и пояснениям на этом языке во время игр. Но они совместили идею наглядности с идеей занятий ремеслом, на которую указывал в свое время Локк. Так возрастая от века Раблэ через Локка по направлению к XIX веку, эта идея вылилась у филантропистов уже в живую конкретную форму: не только в интересах наглядности, но и в целях развития самостоятельности они ввели в филантропине работы на токарном станке, с рубанком, столярные работы, работы из картона и в саду. В Шпенфелте уже широко практиковали собирание коллекций для естественного кабинета. Такая постановка дела заставляет видеть в них прямых предтеч трудовой школы и того ручного труда, который нашел такое широкое применение в современной педагогической практике и идет, вне всякого сомнения, в будущем к еще более широкому и систематическому применению. Стремясь создать для занятий обстановку наиболее близкую к жизни, к естественности, они ввели забытую старую сократовскую диалогическую, т.-е. разговорную, форму обучения. Уклон к новому отразился и в программе филантропистов: от греческого языка они отказались совсем, латинскому учили в модернизированном виде, разговорному языку и при том частью в играх, как об этом раньше мечтал Монтэнь. Да-

нее, следуя практическим мотивам, филантрописты проводили следующую программу: французский и немецкий языки, география, история, физика, математика, химия, анатомия, астрономия и рисование,—вот предметы, введенные филантропистами, как служащие жизни. Религиозное воспитание велось в духе «естественной» религии. Хотя все эти идеи не оправдали больших надежд филантропистов в их школе, но влияние их, как образца, было велико. Путь от них ведет прямо к Песталоцци и основному руслу педагогики.

Уже Базедов выступил убежденным пропагандистом идеи государства, как органа воспитания. К этому времени история выявила несколько кандидатов на роль органа воспитания. В античном, древне-греческом государстве, где семья была на втором плане, а церковь, общество и государство еще находились в тесном неразчлененном единстве, так что каждый член общества тем самым был и гражданином данного государства и единоверцем, функции воспитания в их наиболее важной части рассматривались, как основная задача всех этих факторов, идущих рука об руку друг с другом. В дальнейшем историческом развитии все эти организации выделились в отдельные факторы, и таким образом открылась новая проблема: это вопрос о том, кто должен выступить в роли организатора и исполнителя в области воспитания и обучения юношества. Мы видели, как уже в эллинистическо-римскую эпоху и в эпоху империи государство заявило, в противовес городам и обществу, свое право на организацию школ и контроль над ними; как затем окрепшая христианская церковь понемногу взяла в свои руки дело воспитания и обучения, превратив его в средние века в свое монопольное право; как, далее, с усилением государственной власти и с ростом ее самостоятельности, особенно с эпохи Возрождения, зрела идея государства, как органа воспитания и обучения. Воспитание и обучение юношества создавалось уже, как основная государственная задача, и в пору, так называемого, просвещенного абсолютизма эта идея окрепла настолько, что, например, Марии Терезии приписываются слова: «Школа это—политическая задача». Движение в пользу идеи государства как прямого органа воспитания, встретило сильную поддержку с двух сторон: во-первых, государство мыслили в то время, конечно, в «естественном» духе, т.-е. в его сверхъисторической

форме, установленной разумом, просветительной философией. И когда французская революция выступила с заявлением (декларацией) прав человека и провозгласила «естественное» государство, государство разума, то, само собой разумеется, идея вручить ему педагогические функции, как самой мощной и широкой организации, нашла широкий отклик и симпатии; во-вторых, с ростом просветительных идей борьба между государством, как светскою властью, и церковью не только продолжалась, но еще и обострилась; в век отклонения вероисповеданной религии школы во Франции—и при том плохие и малочисленные—в действительности находились в руках церкви, религиозных обществ и особенно иезуитов; университеты шли в необычайно консервативной колее. Все это не могло не дать соответствующих практических плодов, тем более, что просветительные идеи как бы носились в воздухе. Наконец, необходимо вспомнить, что политический либерализм, т.-е. сторонники свободного государства и гражданственности, напел в этом отношении поддержку в экономическом либерализме, хотя последний вообще в остальных отношениях склонялся к ограничению, а не к расширению задач государства.

Все эти условия, вместе взятые, привели к тому, что педагогические идеи стали предметом внимания не только теоретиков, но и государственных деятелей и политиков. Через год после появления книги Руссо «Эмиль», т.-е. в 1763 г., выступил со своим заявлением «Соображения (опыты) о национальном воспитании—**Essai d'éducation nationale**» государственный поверенный в Бретонском депутатском собрании Шалотэ. Весь его доклад проникнут непоколебимой верой в реформирующую спасительную силу воспитания и обучения и в их основное государственное значение. Чем печальнее была картина нравственного и гражданского распада Франции XVIII века, тем более Шалотэ убежден, что новая педагогика способна «в немногие годы переменить нравы всего народа». Исходя из своей веры в разумное естественное государство, он характеризовал, как крайнюю непоследовательность «и просто скандал» то, что школа до сих пор остается в руках церкви и духовенства, отстаивающего светскую противогосударственную власть папы. Шалотэ выступил с требованием, чтобы государство окончательно взяло в свои руки все

народно-педагогическое дело, так как, по его мнению, только естественное государство может дать естественное, т.-е. разумное, воспитание, опирающееся не на откровение, а на разум и нравственность. Это требование он подкрепляет и чисто — политическим мотивом: высшее место займет наиболее просвещенный народ, говорит он, своеобразно отражая бэконовскую идею «знание — сила»; а потому государство, решающее судьбу всего народа, не может ни в чьих руках оставить воспитание и обучение молодого поколения. Шалотэ потребовал, чтобы правительство создало комиссию, которая бы не только выработала программы и наилучшие педагогические методы, но и позаботилась бы о подготовке соответствующего кадра учителей, учебников и т. д.

Все эти идеи Шалотэ произвели большое впечатление. Из крупных деятелей, откликнувшихся на эти мысли, отметим Тюрго, крупного государственного деятеля Франции второй половины XVIII в. Он выступил сторонником отделения церкви от государства, но с существенной оговоркой, что это не должно обозначать отделения государства от религии, что, по его мнению, повлекло бы к равнодушию к нравственности, а этим устанавливается только полная непринудительность в деле религиозного воспитания и обучения. В 1775 г. Тюрго представил королю доклад, в котором он указывает на естественные права человека в противоположность исторически сложившимся. К числу их принадлежит и право человека на совершенствование и просвещение, и государство должно удовлетворить этим естественным запросам человека: Тюрго предложил учредить особое министерство народного просвещения, «совет национального воспитания». Вслед за Шалотэ он предложил ввести всеобщее обучение «чтению, письму, счету, измерению зачаткам механики», веря, что на пути просвещения французы в недалеком будущем превратятся в новый оздоровленный народ. Как далеко проникла эта идея государства, как призванного педагогического органа, это видно не только из того, что и в Германии слышались те же требования (например, Базедов, Элерс), но и из того, что прусское законодательство 1794 г. говорило: «Школы и университеты суть государственные учреждения, и они могут учреждаться только с согласия государства», хотя возможно, конечно, что

здесь говорило больше опасение перед воспитанием духа французской революции.

Наиболее ярко и сильно со всем возвышенным устремлением к человечеству и человечности передал педагогические идеи великой французской революции Кондорсэ. Во французскую конституцию 1791 г. был включен такой параграф: «Должна быть создана общественная школа, общая для всех граждан, бесплатная во всех предметах, необходимых для людей». Соответственно этой идее Кондорсэ в следующем году представил законодательному собранию мотивированный план организации школ, в котором он претворил в педагогическую форму идеи свободы, равенства и братства, идею человека и человечности. Весь план охватывал пять ступеней, начиная от нижней элементарной школы и кончая «национальными обществами», или академиями. Кондорсэ устанавливает равенство между полами; он делает все обучение бесплатным, рассчитывая, что это поможет сблизить и примирить различные классы общества. В интересах гражданского мира и воспитания человека религиозное обучение должно стать делом семьи, а не школы, где дети должны пропитаться идеей равенства всех людей. Все это те идеи, которые воскресли к жизни в современной нам Франции.

Но особенно большое значение приобретает тот взгляд, который развил Кондорсэ в вопросе о содержании образования. Он предложил ввести на первой ступени, в элементарной школе обучение чтению, письму, счету, геометрии в элементах и зачаткам механики, природоведения и политики,—все предметы ярко отражающие стремление ближе подойти к интересам живой действительности. Это стремление нашло у Кондорсэ завершение в идее изучения экономики, при чем он предложил изучать ее в селах в применении к сельскому хозяйству в полном согласии с жизнью и интересами сельского населения, а в городах взять исходным пунктом при изучении ее ремесла и торговлю. Таким образом, Кондорсэ ясно сформулировал ту идею, которая нашла в наше время теоретическую записку в трудах немецких педагогов, Наторпа и Кершенштейнера, и стала и у нас насущным вопросом нашей народной школы, обсуждаемым в плоскости возможных практических осуществлений.

Все свои предложения Кондорсе проводит в духе культуры широкой свободы, гуманности и человечности. Та же оптимистическая вера в силу истины, разума и просвещения, какого дышала вся эпоха, побуждала его ревниво охранять школу и учителя от притязаний или давления со стороны внешних факторов, каковы бы они ни были, не исключая и государственной, политической власти. Они должны искать только истину и учить ей одной: «независимость образования составляет, в некотором роде, часть прав рода человеческого»; это — право совершаться.

Но все эти планы и идеи оказались также несуществующими. Большой шаг вперед заключался в том, что здесь речь шла уже не о теоретических изложениях, а о государственных проектах, проводимых государственным людьми. Действительность же была все еще во многом безотраднa. Яркую картину ее дал материал, собранный в Швейцарии министром проф. Штаффером: огромное количество школ не имело своих помещений и помещалось в квартире учителей. При найме учителей взвешивалось не только, кто дешевле возьмет, но и предпочтение отдавалось обладателю квартиры. Родители за ничтожную плату получали право посылать к учителю детей любого возраста, начиная с дошкольного периода. Усердие учителя измерялось количеством спрашивания уроков. Писать учили только по желанию. Учителя были сплошь и рядом малограмотны. Основной их профессией часто являлись ремесла сапожника, каменщика, сторожа и т. д. Родители вмешивались во все, включительно до задавания уроков.

В такой атмосфере идейно-педагогического наследства и фактической безрадостности и появился Генрих Песталоцци, ставший своего рода узловым пунктом в педагогике.

XIX

Идеи народно-трудовой педагогики Песталоцци.

Если жизнь и учение Руссо стояли часто в ярком противоречии друг к другу, то в личности Песталоцци мы встречаем не только педагога-писателя, но и настоящего педагога Божьей милостью. Трудно сказать, что было более поучительно и произвело большее влияние—сочинения Песталоцци или же тот яркий свет педагогической гениальности, которым была залита вся действительная педагогическая работа этого великого швейцарца.

Генрих Песталоцци (1746 — 1827 гг.) родился в Цюрихе. Потеряв рано отца, он остался на руках своей матери и верной служанки, выросая в семье, где ему уже рано пришлось познакомиться с нуждой и стесненными материальными условиями. Этим условиям и мягкому женскому влиянию на Песталоцци приходится придавать большое значение: попав на благоприятную почву, они пробудили в нем чуткость и отзывчивость и вместе с тем большую выносливость и материальную потребность, хотя Песталоцци вместе с тем всю свою многострадальную жизнь не мог научиться практичности, в которой по условиям его труда чувствовалась сильная нужда. Он уже с детства обнаружил те черты, которые отличали его позже: крупный ум, великое сердце, величие простоты, несокрушимую энергию, неудержимую порывистость и поразительную наивность и подчас легкомыслие. В его больших глазах уже в детстве сквозила погруженность в свой особый внутренний мир. Живя подолгу у своего деда, деревенского пастора, Песталоцци рано познакомился с тем переворотом, который в то время переживала Швейцария; в его душу

глубоко запали впечатления от разоряющегося крестьянского населения, распада семьи, эксплуатации женского и детского труда на фабриках и заводах,—впечатления, еще более сгустившиеся в пору наполеоновских войн. С этих пор у Песталоцци и загорается идея спасения человечества, но он только не знал еще, в какой форме это должно произойти. Когда ему в шестнадцатилетнем возрасте попал в руки «Эмиль» Руссо, он произвел на Песталоцци неизгладимое впечатление; идеи Руссо показались ему настоящим откровением. Песталоцци все еще продолжал мечтать о пастырском поприще в подражание своему деду, но действительность скоро убедила его, что его жизненный путь лежит в иной области. Попытка вступить на колею юриста также оказалась несостоятельной, и Песталоцци решил вернуться в духе времени к земле. Он женился и в 1869 г. основался в своем маленьком имении Нейгофе. Для него очень характерно, что он во всех мечтах о будущей жизни и деятельности, еще не определив точно своего пути, уже ясно сознавал одно, что им может быть только путь служения человечеству. Перечисляя свои недостатки своей невесте в письме к ней, он говорит о своем неумении подчинять чувство и волю рассудку и затем предупреждает, что «обязанности мои к жене я буду всегда подчинять обязанностям к отечеству», что ему часто придется проявлять равнодушие к ее слезам. Жизнь Песталоцци явилась ярким подтверждением его полной решимости жертвовать всем для народа и человечества. Деятельность сельского хозяина и не удовлетворяла его и пошла при его непрактичности плохо, и вот с 1771 г. Песталоцци собрал в Нейгофе бесприютных детей и, образовав с ними искусственную семью, горячился за работу. Основная идея его заключалась в том, чтобы не только приютить детей, но и приучить их к труду и самопомощи. Он рассчитывал, что дети своим трудом не только многому научатся и пройдут через хорошее воспитание, но что они будут в состоянии прокормить себя. Песталоцци вложил сюда всю свою энергию, темперамент и безграничную любовь и самоотверженность. Идея его вначале встретила огромное сочувствие, но он был непрактичен и столкнулся со множеством всяких неожиданных препятствий и противодействий. Несмотря на то, что Песталоцци жил единой жизнью со своими питомцами, мыл их, одевал, учил,

был и воспитателем, и сторожем, и нянькой и т. д., учреждение его потерпело неудачу. Со всех сторон посыпались нарекания на него и его непрактичность. Всем теперь казалось явной нелепостью, что он, сам совершенно необеспеченный человек, хочет спасти народ и человечество.

Песталоцци разорился и ему стоило большого труда поддерживать существование своей семьи. В эту пору он нашел помощь у служанки, Елизаветы Неф, которая, услышав о тяжелом положении его семьи, сама пришла к нему и спасла многое своим трудом и хозяйственной опытностью. Эта женщина отдала сорок лет своей жизни семье Песталоцци, и с нее он и списал образ своей Гертруды, которая должна служить образцом для всех матерей и семьянок. Неудачи эти не сломали Песталоцци, и, верный своему призванию, но лишенный возможности практического проведения своих идей, он отдался теперь литературной деятельности. Так появились его «Вечерние часы отшельника», а затем «Лингардта и Гертруды», педагогический роман, создавший Песталоцци славу. За этим последовало сочинение «Христоф и Эльза читают по вечерам «Лингардта и Гертруды», которое должно было выяснить дорогие ему педагогические идеи, заложенные в этом романе. Но Песталоцци жаждал практической педагогической деятельности. Только в 1798 г. в новообразованной французами республике Гельвеции он, уже в Станце, оказался снова в среде детей в своем учреждении. Это были оборванные, одичавшие больные маленькие люди, но Песталоцци это не устроило: он слил свою жизнь с ними, образовал как бы трудовую семью и добился уже очень многого, несмотря на враждебное и насмешливое отношение окружающих к нему, как к ставленнику французов и к протестанту, — коренное население было католическое, — но к недружелюбному отношению присоединились материальные невзгоды, а затем в город вступили австрийцы, и налаженное с такими жертвами дело опять рушилось.

Нападки на Песталоцци разгорелись с новой силой. Он был глубоко потрясен пережитым, но не перестал мечтать о создании нового учреждения. Вскоре он получил место помощника учителя в Бургдорфе, где учителем был по ремеслу сапожник. Невозбежные конфликты привели к тому, что ему опять пришлось уйти. В 1800 г.

он получил, наконец, в свое распоряжение самостоятельную школу в Бургдорфе, и работа закипела. Здесь он нашел сторонников и сотрудников. Страшно бедствуя, он пропагандировал учреждение особой средней школы, которая бы основывалась на его идеях. Учиться учительству у Песталоцци теперь стали приходить не только из Швейцарии, но и из других стран. За это время он опубликовал свои руководства, выпустил свое сочинение «Азбука наглядности» и «Книгу для матерей», отчасти написанную его сотрудником Крюзи. В самый разгар деятельности Песталоцци, не утвердивший своих прав на Бургдорфский замок, где он помещался, должен был покинуть его и перейти в Мюнхенбухзее, но там обстановка была очень неблагоприятна для него, и он перешел в Ифтертен (Иверден) на берегу Невшатальского озера. К этой поре относится, между прочим, приглашение в Россию. В Ифтертене Песталоцци основал свой институт, привлекавший всеобщее внимание. И здесь его преследовал ряд неудач, да и самому Песталоцци не по душе было то, что образовательные стремления стали брать перевес над воспитательными. Позже начались трения между его сотрудниками. В интересах поддержки института решено было издать сочинения Песталоцци; подписка собрала крупную сумму (император Александр I подписал 5000 рублей), и Песталоцци отдал плод своей жизни целиком с полным бескорыстием и отречением своему детищу—институту. Стремясь вернуться к характеру воспитательного учреждения, Песталоцци, свершив свой жизненный путь, пытался устроить его в Нейгофе, где он начал свою деятельность, но из этого ничего не вышло, и он остался там у своего внука доживать свои дни. Здесь он подвел итоги своей жизни в сочинении «Лебединая песнь». 1827 г., 17 февраля его не стало *). На его надгробном памятнике красуется многоговорящая надпись: «Спаситель бедных в Нейгофе, народный проповедник в «Лингардте и Гертруде», отец сирот в Станце, основатель новой народной школы в Бургдорфе и Мюнхенбухзее, воспитатель человечества в Ифтертене. Человек, христианин, гражданин. Все для других, ничего для себя».

*) На русском языке «Избранные сочинения Генриха Песталоцци», изданы в 3-х томах «Педагогической библиотекой» К. И. Тихомирова. О Песталоцци см. *Наторп*—«Песталоцци, его жизни и идеи», изд. газ. «Школа и Жизнь». *Жюмгире*—«Песталоцци и элементарное воспитание» СПб. 1904 г.

Такова была жизнь этого великого педагога, и его он учил и научил многих, живым примером показав, что часто наивность и гениальность идут рука об руку. Как мы уже упомянули раньше, Песталоцци, обездоленный и немущий сам, мечтал о спасении и оздоровлении человечества. Этот идеал объединяет его с Платоном и Руссо, но в то время, как Платон говорил только о греках, Руссо и Песталоцци берут со всей серьезностью ту идею, которую выносила история в многосложных процессах и которую начертала на своем знамени просветительная эпоха: это идея человека и человечества. Песталоцци впитал ее уже в своем детстве, он нашел подкрепление ее у Руссо, и с тех пор ему ясно стало и его жизненное назначение. Отыскивая средства к осуществлению этого идеала, он вступил на тот путь, на который неустанно указывает история педагогических идей: это путь воспитания и обучения. Со времен Платона неустанно повторяется та мысль, которую повторяла вся просветительная эпоха, Руссо и деятели французской революции,—идея, что кто хочет нового человека, тот должен хотеть нового воспитания. В этом отношении Песталоцци стал на колею основного исторического русла и взялся за ту нить, которая уже была соткана историей; он, как и Руссо, одушевлен непоколебимой верой в мощь воспитания.

Но, сойдясь на идеале человечества и человечности с крупнейшими представителями педагогической мысли всех времен и мечтая, как и они, о создании нового человечества, Песталоцци вступил впервые на тот путь, который и создал из него своего рода поворотный пункт в педагогике. Чтобы понять его грандиозную идею, мы должны для примера вспомнить о Платоне и Руссо. Оба они жили твердой верой в возможность создания новой педагогикой нового человека, но Платон был глубоко убежден, что его план может провести только государство со всей полнотой его власти; на массу он не полагал в этом отношении никаких надежд, и его план носит все черты государственного теоретического проекта. Масса для него не субъект движения, а только материал или переустройства, да и то в лице еще неиспорченных его детей. Руссо подошел к тому же вопросу с другой стороны. Он также не верит в массу; но он не верит и в существующее государство; и вот, он ищет возрождения человечества на индивидуальной колее: не веря в воз-

возможность однократного массового перерождения, он берет отдельного маленького представителя общества, воспитывает в нем нового человека и надеется, что от него начнется новое поколение. И та, и другая идея, помимо их утопичности, были глубоко антипедагогичны по существу и дышали аристократической отрешенностью от жизни. Только Песталоцци с гениальной простотой решил этот вопрос в истинно народном духе. Он понял, что до тех пор, пока спасения будут ждать извне, оно или никогда не придет, или, самое большее, коснется только единиц и никогда не станет подлинно общенародным путем. Поняв и усвоив всю полноту идеи Руссо о самораскрытии человека и перенеся ее на народ, Песталоцци прозрел, что истинная народная педагогика создастся только тогда, когда она поведет людей по пути **самопомощи**, внутреннего развития и, притом, теми средствами, которыми живет народ, т.-е. **трудом**. Этим и объяснялось то, что Песталоцци, сам бедняк, твердо убежден был, что это не помешает ему направить силы народа и человечества на истинную колею, потому что им может быть только колея **самопомощи и самодеятельности**; для этого нужны только любовь, сознание и добрая воля. Дав эту идею, Песталоцци открыл простор не только для народных педагогических идеалов, но и для народных педагогических путей. Тут впервые дана была **идея коренной демократизации педагогики**; **народ сам должен стать не только объектом, но и субъектом воспитания**, — такова гениальная идея великого швейцарца.

Из нее вытекало, как естественное следствие, что такой педагогикой может быть только та, которой удастся сочетать в органическое целое воспитание и обучение с жизненным действительным трудом, т.-е. объединить школу и жизнь на этом труде. Народ, живущий в условиях, где нельзя оторваться от труда и заработка, может пойти по педагогическому пути только тогда, когда тот же труд и подготовка к нему станут вместе с тем и путями педагогическими. Песталоцци таким путем вскрыл попутно основную беду школы, порождающую массу недочетов школьной жизни: это то, что у учащихся не получается в школьной работе яркого чувства жизни и связи своей работы с реальными действительными интересами. Так создалась у Песталоцци идея трудовой школы, зародыши которой были в истории, но только у него эта идея выросла в ясно сформулированную задачу. Песталоцци при

этом был очень далек от мысли превратить школу в место прямой узкой ремесленной подготовки к жизни; он решительно отклоняет идею подчинения школы чисто профессиональным интересам и даже задачам одного обучения, подчеркивая, что «школьное образование, не построенное на основах общечеловеческого образования» есть ложный путь в самом своем существе; школа, как и вся педагогика, должна идти и вести по направлению к человечеству и человечности; она даже никогда не должна подчиняться исключительным интересам обучения; над всем должна господствовать задача воспитания человека. В этом он видит жизненный нерв педагогики. Преобладание задач воспитания у Песталоцци ярко сказалось в той неудовлетворенности, которую он испытал, когда в его институте в Иффертене на первый план выдвинулись задачи обучения и образования. Трудовая школа была для него только наиболее целесообразным жизненным путем, потому что она давала возможность помочь человеку стать человеком не внешним путем, а научить его самопомощи, поставить на собственные ноги, сохранить его достоинство и независимость и кратчайшим и более легким и целесообразным путем направить поток его духовного развития, потому что труд и трудовые умения нужны человеку не только для успешной борьбы за существование, но они являются и самым надежным воспитательным средством.

Подчеркнув идею труда, как педагогическое средство, Песталоцци поставил вопрос о том, какой орган может выполнить лучше всего эту задачу. Пропитанный просветительными идеями и, особенно, идеями Руссо, Песталоцци пошел в отыскании естественного пути еще дальше. То, что у его предшественников и у автора «Эмиля» носило характер более или менее неопределенных указаний на желательность последовательности, Песталоцци одел в ясно сформулированные законы непрерывности и последовательности, название которых ясно говорит об их смысле; всякое воспитание и обучение должно идти последовательно и непрерывно от зародышей к все более сложному и зрелому,—идея, которую отметили уже Ратке и Коменский, но Песталоцци распространил его и на внутреннее развитие человека, подчеркнув, что дитя только в постепенном, последовательном и непрерывном развитии переходит от чувственных впечатлений и функций органов чувств к более сложным

процессам, к мышлению и т. д., что его развитие «долго остается делом сердца, прежде чем станет делом разума».

Эта идея великого швейцарца, углубившего и здесь идею Руссо, привела его к идее семьи, как признающего, абсолютно необходимого педагогического фактора. Мы уже раньше видели, что Руссо был безусловным сторонником семьи и семейного воспитания; уже он говорил, что кто хочет переменить человечество, тот пусть возьмется за матерей. К ней же он должен был притти и с точки зрения трудового принципа, так как семья является наиболее простой естественной трудовой ячейкой. Песталоцци оказался здесь прямым антиподом Платона; оба мечтали о возрождении народа новой педагогикой и непоколебимо верили в него, но античный философ радикально отверг семью, а Песталоцци выступил ее настоящим пророком, ее пламенным защитником. При его натуре здесь, конечно, далеко не последнюю роль сыграли воспоминания о своем детстве, о своей матери и служанке Бабели, а затем о той спасительной роли, какую играла в его жизни и в его учреждениях Елизавета Неф с ее семейным духом и материнскими заботами. Они являлись естественным подкреплением принципа последовательности и непрерывности, указавших на предшествование сердца разуму, чувственных восприятий мышлению, бессознательных или полусознательных влечений воле и т. д. Все это приводит Песталоцци к выводу, что не только семья единственно нормальный орган воспитания, но что мать является призванной воспитательницей детей. В противоположность Руссо, ставящего мужчину над женщиной, Песталоцци прямо заявляет, что «первое обучение ребенка никогда не бывает делом головы, никогда не бывает делом разума; оно всегда бывает делом чувства, делом сердца, делом матери»... «Оно долго остается делом женщины, прежде чем начнет обращаться в дело мужчины». Как велика вера Песталоцци в мощь семьи и могучую силу матери, это видно из слов, с которыми мы встречаемся в том же произведении «Как Гертруда учит своих детей»: «О, мать! Я лишь около тебя могу сохранить свою невинность, свою любовь, свое послушание... Мать, мать! Если есть еще у тебя рука, если есть еще у тебя сердце для меня, то не дай мне уклониться от тебя... Мать, мать! Когда я забываю Бога, я забываю о тебе... Мать, мать!

Если я тебя люблю, то люблю и Бога». Песталоцци, между прочим, сам отмечает, что источник и его метода обучения, и религиозного, и нравственного воспитания один и тот же: это—**естественные отношения**, существующие между матерью и ее ребенком. Тут именно разгорается то пламя, на которое он возлагал все надежды и которое, по справедливому убеждению Песталоцци, творит чудеса и создавало их в его трудном деле: это—любовь. Мать должна быть и духовно матерью ребенка. Песталоцци говорит, что главною его целью было настолько упростить методы обучения, чтобы самые обыкновенные люди, родители, могли сами вести первоначальное обучение своих детей. Он глубоко убежден, что только восстановление и укрепление семьи и семейного духа, порванных промышленным развитием, может оздоровить человечество. «Образ великой матери, охраняющей землю, есть образ Гертруды и каждой женщины, которая делает из своего жилища святилище Бога и заслуживает себе небо за мужа и детей», говорит он. Так, два корифея педагогики, Руссо и, особенно, Песталоцци, вводят нас в коренную проблему современности и кладут свое веское слово на защиту семьи не только в дошкольный период, но и в школьный и послешкольный; семья и школа должны быть всегда в живой непосредственной связи.

Эта идея семьи и семейно-трудового воспитания шла рука об руку с той идеей самопомощи народа, которую Песталоцци положил в основу своей педагогики: семья есть непосредственная естественная форма жизни народа и она же является наиболее целесообразным, естественным фактором воспитания. В «Лингардте и Гертруде» Песталоцци повествует нам, как истинная мать, Гертруда, спасает не только своего слабовольного мужа и свою семью, но и всю разорявшуюся и приходившую в упадок деревню. Она собирает вокруг себя своих и чужих детей и, не прерывая своей работы, вводит их в круг трудовых интересов семьи, понемногу втягивает в работу, учит шить, прясть, исполнять хозяйственные маленькие поручения и, вместе с тем, попутно в песенках, в играх, в подсчитывании стежков на шитье и т. п. дает им элементарные сведения из различных областей и старательно упражняет их органы чувств. Всю эту трудовую, воспитательную и обучающую работу Песталоцци не только проповедывал, но он

широко проводил ее во всех своих учреждениях, начиная с Нейгофа. Целый ряд идей из области дошкольного воспитания, которыми пользуется теперь итальянский педагог Мария Монтессори, дан здесь в трудах Песталоцци.

Начав с этих азов, педагогика должна вести детей по пути постепенного углубления их духовного развития соответственно природе. Идея природы оказалась в педагогике необычайно плодотворной. Мы в предыдущем изложении познакомились с целым рядом значительных педагогических систем, в основе которых лежала в качестве оплодотворяющего элемента эта идея. Но и она прошла через известное развитие. Эпоха Возрождения взяла ее во внешней, наивной форме, хотя уже там были зародыши более углубленного понимания, как у Леонардо Бруни, и еще Коменский призывал подражать солнцу и органической природе. Поворот к психической внутренней природе человека ясно чувствовался уже у Руссо, но Песталоцци завершил его развитие прямым указанием на душевную и **духовную** природу человека. В предисловии к своей «Лебединой песни» он говорит, что он в течение полувека стремился упростить способы народного воспитания и обучения путем сближения их с теми, которых придерживается сама природа при развитии человеческих сил. Идея элементарного образования, по его мнению, просто вытекает из идеи согласия с природой в деле развития способностей и сил человеческого рода. Но эту природу он видит уже не в животных сторонах человека, а именно, в способностях человеческой души и духа, в его уме, в его интеллектуальных, этических и эстетических запросах, в том, что принято называть «Божественной искрой» в человеке. И вот тут Песталоцци также провел свой принцип непрерывности и последовательности; он указал на опыт, на развитие органов чувств, как на исходный пункт развития, хотя опять и здесь он не думал ограничиться исключительно опытной колеей, но видел здесь только исходную точку и целесообразный путь. Чувственные восприятия, сердце, чувство, ум, воля, практическая сноровка и умения, и рука, как символ дееспособности,—таковы те факторы, о развитии которых должна позаботиться педагогика.

Рядом с этим у Песталоцци был проведен анализ действительности, чтобы установить основные элементы,

с которыми должны познакомиться дети. Он выделил три таких элемента: форму, число или меру и язык. В его исканиях основную роль сыграло глубокое убеждение, что мир представляется нам в виде переливающегося моря беспорядочных наблюдений, но что обучение, направляющееся по правильному здоровому пути, предназначено внести в эти наблюдения порядок и осмысленность. Таким образом, правильные наблюдения и широкий опыт должны явиться основным стремлением педагогики. Понимание роли жизненного, ясного наблюдения вносит необходимую простоту, делающую излишними длинные объяснения и тягостное напряжение в школе. «Только истина, вытекающая из наблюдений,— говорит Песталоцци,—дает человеку силу, которая сама мешает вторжению в его душу предрассудков и заблуждений». Между тем человечество представляется великому швейцарцу населением дома, разместившимся в нескольких этажах: верхний этаж полон света и простора, в нижнем нет ни окон, ни дверей, там царит тьма и безрадостность, и от одного этажа к другому нет лестницы. Человечество должно выйти из этого недостойного положения, а для этого масса должна сама построить эту лестницу, начиная снизу, от элементов, и прорубить окна внизу. Для этого она должна вступить на правильный систематизованный путь наблюдения. Вся сложная действительность может быть сведена на простейшие элементы, с которых и нужно начинать. Песталоцци высоко ценил в неразрывной связи с идеей истинного наблюдения идею наглядности. Он придавал ее содержанию, выкованному историей до него, еще более углубленную форму, приближающую ее к тому понятию, каким пользуется наше время: он уже не ограничивался одним созерцанием действительности и направлением наблюдения живой действительности, но переходил немедленно к деятельному воспроизведению наблюдения; так, его питомцы зарисовывали или вылепливали рельефы гор, на которые они любовались перед тем. Только у Песталоцци идея наглядности получила впервые широкую педагогическую полноту.

Наблюдая действительность и широко пользуясь идеей наглядности, Песталоцци рекомендует тщательно следовать идее связности и последовательности ступеней, а это приводит его, естественно, к той идее, на которую мы уже указали: к идее начала с элементов, с про-

стого, доступного, очевидного, к идее элементарного образования. Когда созреет, окрепнет и осмыслится наблюдение простых элементов, тогда необходимо идти дальше, и дальнейший путь уже развернется легко и свободно, раз будет заложено основательное знакомство с элементами. Так, шаг за шагом пойдет вперед маленький человек, выбирая наиболее существенное, как центр, группируя вокруг него второстепенные наблюдения и все приводя в систему. Чтобы пояснить всю простоту этого пути, как его представлял себе Песталоцци, мы приведем здесь три основных рекомендованных им правила наблюдать, стараться определить: а) «сколько различных предметов находится у детей перед глазами», т.-е. число; б) затем, «какой они имеют вид», т.-е. их форму и в) наконец, «как они называются», т.-е. слово. Эти три элемента представлялись Песталоцци основными; в зависимости от усвоения их он ставил всю судьбу обучения. Важно на его взгляд не только наблюдать и представлять, но важно вооружить детей необходимыми средствами выражения. Поэтому обучение элементам речи, забота о слове и точном назывании наблюденного стояли в центре педагогики Песталоцци. Он побуждал детей разглядывать предмет, точно называть его, а затем к нему в строгой последовательности, в виде определения, добавлялся один признак за другим (например, дыра, дыра в обоях, круглая дыра в обоях и т. д.). Проводя тщательно идею изучения элементов, Песталоцци и в изучении чисел, и в изучении формы ввел те приемы, которые до сих пор живут еще во всех школах: он научил изображать число не одной цифрой, а изображать его в виде палочек или столбиков в порядке десятков, как составленное из единиц; он ввел зарисовывание линий, дуг, углов, вообще этих элементов созерцания, подчеркивая, что «линии, углы и дуги—основа рисования», что это азбука наблюдения, хотя он же предупреждал, что эти элементы не должны заменять живого предмета во всей его цельности.

Такова идея элементарного образования Песталоцци. Не трудно понять, что эти три элемента далеко не исчерпывают всей действительности. Можно даже сказать больше: с точки зрения современного знания душевной жизни детей этот метод Песталоцци, названный им психологическим, далеко не во всем заслуживает своего имени, так как элементы, особенно математические, про-

сты логически, но сложны психологически и потому мало доступны детям. Но идеи эти оказались очень влиятельными исторически. Особенно большое влияние оказали они, как мы это увидим дальше, на Фридриха Фребеля. В частности, благодаря его подчеркиванию значения знакомства с числами и элементарными числовыми отношениями, арифметика приобрела в народной школе полное право гражданства. Школа понемногу начинает с этих пор учить пониманию свойств и соотношений чисел, а не только техническим приемам счета. Далее, например, элемент формы дал толчок к уяснению роли рисования, как вспомогательного средства не только при письме, но и в обучении вообще.

Но центр тяжести педагогики Песталоцци, его исторической значительности, как и его интересов, лежит в идее самопомощи, на которую мы указали раньше, в утверждении действительно народной школы и в укреплении идеи школы трудового характера. Песталоцци ввел в своих учреждениях весь круг хозяйственных и доступных детям сельских работ, в саду, в огороде, в поле, и дети не только созерцали и наблюдали, но они принимали самое непосредственное участие во всех заботах и труде. В трудовом принципе он видел счастливую возможность сочетания задач элементарного обучения и здорового нравственно-трудового воспитания характера. Последняя цель и являлась по существу основной. Живя с детьми в атмосфере полного круга домашних забот и труда, Песталоцци стремился выявить и с внутренней стороны всю полноту семейной жизни. Роль воспитателя и учителя для него есть «чистая сила отца, одушевленная существованием всего объема домашних отношений».

Этим и объясняется отчасти взгляд Песталоцци на наказания. Взгляд, плохо вяжущийся с стремлением к гуманности и человечности. Горячо ратуя за самостоятельность и самодеятельность, он, тем не менее, или, может быть, именно потому, считал необходимым держаться выдержанной дисциплины и воспитывать выдержанную строго дисциплинированную волю. Требуя ее и разумного послушания, Песталоцци, особенно в первые периоды жизни с маленькими одичавшими оборванцами, вынужден был прибегать даже к грубому физическому воздействию. В «Письме к одному из друзей о своем пребывании в Станце» он говорит об этих своих поступках. Он считает такие наказания вообще злом; он дума-

ет даже, что возможно управлять детьми с помощью «одних слов, но только по отношению к счастливым детям и при счастливых условиях». Но Песталоцци жил и трудился в пных условиях и он прибегал к телесному наказанию, но доверия и любви детей не потерял, а приобрел их. Сам он объясняет это так: наказания со стороны учителей и воспитателей, не связанных с детьми органически, являются, конечно, разрушительным средством. Но у родителей и воспитателей, делящих с детьми всю жизнь, наказание выступает на фоне тысяч домашних забот о детях, любви к ним, тепла и уюта, бескорыстного самопожертвования для них, и потому «родительские наказания редко производят дурное впечатление». Дух семейности оздоравливает, следовательно, даже эти нездоровые меры. Песталоцци при этом держался и дальше, как отец: он не закрывал наказанному путей к примирению, наоборот, шел ему навстречу со всей свойственной ему пламенной любовью к детям, объясняя причины своих поступков, вселяя в них сознание своего долга, прав и обязанностей. Путь нравственного воспитания, проводимого им в своих учреждениях с их домашним семейным характером, он определяет тремя задачами: вырабатывать у них нравственные наклонности путем возбуждения в детях чистых чувств, побуждать их упражняться в нравственных поступках, в самообладании, выносливости, в закалении себя во всем добром и справедливом и, наконец, развивать в них нравственные воззрения и понимание.

Тот же круг семейной жизни открыл простор и для истинно - религиозного воспитания. Песталоцци и здесь остается верным своему основному принципу—исходить, последовательно и постепенно подвигаясь вперед, из опыта, живого наблюдения действительности. Он не отклоняет обучения религии, но он находит, что слова об Отце Небесном останутся для детей чуждым отвлеченным понятием, если и тут слову не будут предшествовать или лежать в основе его живые наблюдения и переживания. Чтобы заставить детей поверить в Отца Небесного, надо показать им в жизни, что он не покидает их и здесь на земле, надо маленьким сиротам и обездоленным людям уделить любовь и попечение, дать им отца и мать, хотя бы в лице воспитателей, дать семью или ее замену, дать их со всем их живым теплом, и тогда речь об Отце Небесном будет только ясно называть то, что уже живет в душе

каждого такого ребенка. И здесь следует идти путем деятельного воспитания, а главной двигательной пружиной его и в воспитании религиозности должна быть любовь, та любовь, которую Песталоцци вообще считает сердцевинной всех истинно-педагогических мер и которой он приписывал все свои успехи, считая ее божественной силой.

Песталоцци оказался в силах осуществить все эти сложные задачи с блестящим успехом еще и потому, что он не только дает семью, трудовую ячейку, но что он присоединил к ней еще одну необычайно важную идею, которой, вероятно, еще предстоит большое будущее. Это идея жизненно-трудовой связи школы с жизнью. При обычной постановке школ и приютов дети стоят как бы совсем в стороне от жизни, они только готовятся к ней. Отсюда получается много основных недочетов в жизни школы; то, что совершается в ней, учение, взаимоотношения учащихся и учащихся, получают часто отрицательную окраску и не привлекают детей. Все это могло бы радикально измениться, если бы школа не только готовила к жизни, но и была бы самой жизнью. Сроднив свои учреждения с семьей и трудовой общиной, Песталоцци и выдвинул естественным путем эту идею. Ее он положил уже в основу своего первого начинания в Нейгофе. Он выступил с пропагандой той мысли, что бесприютные дети, объединенные в семьи и помещенные в соответствующие условия, — именно дом с клочком земли, с необходимыми хозяйственными принадлежностями, — могут почти содержать себя своим трудом, на котором они вместе с тем будут учиться и воспитываться. И Песталоцци провел эту идею в жизнь. Хотя по его непрактичности и по другим условиям она не удалась полностью, но он все-таки показал на практике возможность ее проведения и формулировал одну из грандиознейших идей педагогики, являющейся задачей будущего и для нас.

Все эти мотивы, вместе взятые, побудили Песталоцци горячо выступить против сиротских домов, которые он справедливо считал фабрикой неприспособленности к жизни. Он требовал для них семейного воспитания, ожидая, что таким путем дети через семью и труд востанут в народ. Интересы народа и его воспитания и, главное, сознание воспитательного значения труда привели Песталоцци, как и немецкого философа Фихте, к требованию обеспечить каждому возможность трудовой

жизни. Он энергично подчеркнул, что вещи для человека и хозяйственный порядок для человека, а не наоборот, как часто получается теперь. Поэтому он готов не останавливаться даже перед известным контролем над работодателем и рабочим, чтобы дать человеку возможность овладеть своей истинной собственностью, требующей культивирования: своим духовным богатством. На этом пути он и ожидал возрождения народа и человечества. Влияние его идей было и остается очень великим. И многое из Песталоцци для нас в сущности является жгучей современностью.

XX

Идея самостоятельной личности. Кант.

Влияние идейного богатства и практической деятельности Песталоцци было необычайно велико и остается им и в наши дни. Это объясняется не только мощным духом великого швейцарца, но также общими и параллельными условиями, в которых созрело его дело и которые сопутствовали его идеям и после его смерти. Мы укажем здесь коротко на наиболее существенное.

В параллель с идеей Песталоцци о самопомощи народа и человека необходимо вспомнить, что они зрели в ту пору, когда росли идеи французской революции, идеи Шалотэ, Кондорсе и др., что все они, так или иначе, питались из одного источника, что и Песталоцци воспламенялся идеями Руссо. В то время, как народ в массе до сих пор считался как бы несовершеннолетним и его вели сверху, т.-е. в то время, как раньше народ в массе был только объектом управления и воспитания, и вопрос о его благе и благополучии решала государственная власть и высшие слои народа, с этой поры стала зреть и пробиваться идея политического либерализма, та идея, что народ достаточно вырос, чтобы принимать участие в решении своей судьбы, чтобы самоопределяться, чтобы быть не только объектом, но и субъектом. Это была вполне параллельная песталоццевской идее педагогической самопомощи идея политической самопомощи, вскормленная англо-французской просветительной эпохой с ее уклоном ко всему естественному и горячим доверием к природным силам, в том числе и к силам народа. За английской конституцией шли аналогичные попытки во Франции и других странах. Они нашли своеобразный отклик и у нас в России, в комиссиях императрицы Екатерины II. Быстрым темпом

зрела идея отмены крепостного права, где оно было. Со второй половины XVII в. шло устранение остатков зависимости крестьян в Швеции и Норвегии, где крепостного права в собственном смысле не было совсем. В Италии такими попытками освобождения массы полон весь XVIII в. вплоть до 1762 г., когда оно было закреплено законом. В 1788 г. было отменено крепостное право в Дании. В 1781—5 гг. была провозглашена отмена крепостной зависимости в Чехии, Моравии, Галиции. Во Франции остатки ее были отменены также в последней четверти XVIII века. Даже наиболее в этом отношении запоздавшая из западно-европейских государств Германия под косвенным влиянием французской революции и войн приступила на рубеже XVIII и XIX веков к решению этого вопроса. Как силен был дух времени в этом отношении, это видно из того, что немецкий государственный деятель того времени, фон-Штейн, далеко не был либералом и менее всего другом идей Руссо и французской революции и, тем не менее, и он вынужден был идти в этом направлении. Рядом с политическим либерализмом росли идеи экономического либерализма, которые также можно рассматривать, как идеи экономической самопомощи. Их пророк, Адам Смит, нашел широкий отклик во всей Европе. С конца XVIII в. вместе с правом свободного передвижения, которого не было у народной массы, постепенно начинает устанавливаться и свобода ремесл и занятий. К стремлениям этой эпохи вполне подходят слова Бентама: «Интересы индивида это — единственные истинные интересы. Заботьтесь об индивидах, не мешайте им, не позволяйте другим мешать им, и вы этим сделаете достаточно для общего блага». Нас здесь, конечно, интересует не индивидуализм, нашедший в педагогике Руссо своеобразный отклик, а то доверие к индивиду, к естественному развитию его, которое слышится у этого английского писателя, все тот же призыв к самопомощи, как к наиболее правильному пути.

В той же последней четверти XVIII века выросла философская система Канта (1724—1804), создавшего своим учением поворотный пункт во всем развитии философской мысли. Знаменитый «кенигсбергский мудрец», как называют Канта по тому городу, в котором он родился и провел почти всю свою жизнь, был одно время домашним учителем, а затем до конца жизни был профессором

Кенигсбергского университета. Хотя в центре его жизни стояла философия, но он уделил некоторое внимание и педагогике. В философии он завершил развитие идей, зачатки которых приписываются Декарту. Для нас здесь представляет большой интерес, какое положение заняла личность в его учении, так как он определил не только философское, но во многих отношениях и общее духовное движение XIX века, что, конечно, прямо или косвенно, должно было коренным образом отозваться и на развитии педагогических идей. К этому нужно добавить, что педагогические взгляды Канта еще недостаточно изучены, и не обследован вопрос об отношениях между ним и Песталоцци. Кант придал философскому взгляду на мир совершенно необычную форму. Углубившись в вопросы о человеческом познании, он нашел, что старые вопросы, давно волнующие человечество, — вопросы о пространстве, о времени, о причинности, о тех основах, которые создают незыблемость человеческого знания (об основах объективности) и т. д. — можно разрешить иначе, чем это было раньше: прежде в них видели независимое от человека бытие и тогда никак не могли понять, каким образом возникает познание, как в нашем уме уместается бесконечная действительность во всем ее многообразии. Путем крайне сложных построений Кант пришел к выводу, что мир, который мы изучаем, и свое знание о котором мы укладываем в научные объективные формулы, возник и построился не помимо нас, а при непосредственном участии нашего духа: пространство и время это — только чистые формы, которые наше познающее «я» привносит с собой, это формы, в которые неизбежно укладывается всякое чувственное восприятие, а причинность и т. п. понятия это — формы, к которым неизбежно прибегает наш рассудок, дающий объективное достоверное знание. Но все законы и вся законосообразность мира основывается на этих понятиях, на этих формах. Таким образом, основа законосообразности и научной стройности мира лежит не в нем, не в предметах, а в познающем субъекте, в «я». На этом пути Кант и приходит к своему знаменитому выводу, что наш рассудок есть законодатель природы, т.-е. и здесь центр тяжести переместился в субъекта, в личность, под знаком которой и развивалась вся педагогика XIX в. и развивается и теперь; с тех пор понятие личности стало центральным лозунгом педагогики. Оно стало живейшую

поддержку в поэзии, где Гете, Шиллер и романтики воспевали полноту и красоту личности, пропитывая ею все наше умственное движение. У Канта эта идея положена и в основу его этики: всякие нравственные веления, идущие извне, он признал бессильными создать нравственность; нравственной может быть только чистая воля субъекта, подчиняющаяся только мотивам собственного самоданного нравственного закона; популяризуя и упрощая эту мысль, можно было бы сказать, что только свободное подчинение голосу своей чистой совести дает истинную нравственность. И здесь наше «я», субъект поворотный пункт всего, только он сам может помочь себе. Та же самая картина, по учению Канта, разворачивается перед нами в области эстетики и религии, где идеи Канта также полны первостепенного значения для всего умственного движения. Человек рисуется ему, как существо двойственное, в душе которого борются два начала: чувственное и разумное, необходимость и свобода; человек становится человеком, когда в нем побеждает разум и свобода, и истинная красота возникает тогда, когда в нашей душе устанавливается гармония этих враждующих сторон, и воля наша смолкает. Так истина, добро, красота и святость, эти абсолютные ценности, получили свою основу в самом духе человека. Личность стала центральным лозунгом всего умственного движения.

Уже при беглом общем обзоре основных положений Канта становится ясным, как значительны его выводы и для педагогики *). В области чисто-умственного развития он дает крайне важное утверждение, что относительно двух спорящих течений о пути развития ума, опытным и отвлеченном, эмпиризма и рационализма, следует признать, что они оба односторонни, что правда в их примирении, а это значит, что истинное умственное развитие идет двумя путями: конкретно-наглядным и отвлеченным. Как известно, о последнем наше время, ослепленное стремлением к наглядности, слишком часто забывает совсем. Далее Кант выдвинул выработку воли, как основную задачу педагогики; только здесь впервые идея человеческого достоинства, идея человека,

*) Свою философию Кант развил в «Критике чистого разума», «Критике практического разума», «Критике способности суждения» и в «Религии в границах чистого разума». С его педагогическими взглядами на русском языке можно познакомиться по книжке «Кант о педагогике», в изд. «Педагогической библиотеки» К. И. Тихомирова.

как самоцели, получила свое полное теоретическое обоснование. Он полнее и глубже показал своей философией, что все богатство, которое мыслимо развить в личности, рождается, в конце концов, только самой личностью, самостоятельностью, и иного пути быть не может.

Его педагогические воззрения выросли, с одной стороны, под влиянием пиэтистов, с другой—Локка, Руссо и филантропистов, с одним из которых, именно с Кампе, он состоял в переписке. Щедрую дань пиэтистам он отдал в своем взгляде на человеческую природу. Как ни близки ему веяния Просветительной эпохи, ее оптимизма во взгляде на человека и естество, веяния Руссо и филантропистов, но в человеке он видит не только божественную искру, но и от природы данное сильное чувственное грубое и дикое начало. Поэтому задачи воспитания представляются ему более сложными, чем его предшественникам. Ставя над всем воспитание человечности, но вместе с тем считаясь с человеческой природой, он выдвигает на первый план дисциплинирование: оно заключается в том, чтобы животная природа человека занимала подобающее ей подчиненное положение и не шла в ущерб его человеческим свойствам; оно, по учению Канта, «есть только укрощение дикости». Далее идет задача культуры, обнимающая сферу наставления и обучения: «она есть сообщение навыков». Третьей задачей является цивилизация индивида; сюда Кант относит более узкий вид культуры, меняющийся от эпохи к эпохе; сюда он относит воспитание социальных привычек, манер, вежливости, такта и т. д. И, наконец, во главе всего становится морализация человека, воспитания в нем нравственно доброй воли. Это та задача, которую Кант справедливо считает заброшенной.

Взвешивая пути к осуществлению этих задач, Кант намечает меры, во многом уже известные нам из описания идей его предшественников. Но и здесь он остается свободным от крайностей. Целя выносливость и закаление, он отклоняет изнеженность, но и не является другом излишней суровости. Он считает, что мать должна кормить своих детей, животное молоко—это плохая замена, он считает вредным пеленание детей, корсеты, помочи, ходули и т. д. Он рекомендует открывать возможно больший простор детской самопомощи, развивать их органы чувств; здесь большую службу могут сослужить игры, попутно хорошо развивающие физически:

прыжки, бег, борьба, попадание в цель, определение расстояний на глазомер. Оценивая игры, Кант считает лучшими из них те, которые связаны с упражнением всех органов чувств и общей деятельности. Он намечает целый ряд таких занятий, связанных с правильным суждением «о расстоянии, величине и пропорции, нахождение местностей по странам света», умение выбраться из леса, «замечая деревья, мимо которых проходили» и т. д. в духе современных английских бойскаутов.

Переходя к вопросу об интеллектуальном развитии, Кант проводит резкую грань между игрой и серьезным систематическим учением; здесь он выступает решительным противником просветительных идей Локка и Руссо и становится на сторону филантропистов, у которых, как и у Канта, уже чувствуется немецкая идея долга и серьезного, может быть, даже несколько тяжеловесного отношения к жизни. Кант видит в труде не тягость, а великое благо и тем более необходимым считает приучить к нему человека с детства. С этой точки зрения он смотрит и на работу в школе, подчеркивая в ней упражнение отдельных психических способностей, как память, внимание и т. д. Предлагая упражнять память, указывая на географию, историю, иностранные языки, как целесообразный материал, Кант и здесь стоит на почве вполне современной идеи осмысленного усвоения и самостоятельности. Он осуждает такой материал, который заучивается «лишь к предстоящему экзамену или *in futuram oblivitionem* (чтобы забыть впоследствии)». Отдавая должную дань жизненности материала, он рекомендует занимать память только тем, что важно удержать в интересах личности и что имеет живое отношение к жизни. Интересно, что Кант восстает против романов, как детского чтения, так, как они не предъявляют к памяти никаких требований и развращают ее, давая простор мечтаньям и собственным выдумкам. Кант не забывает и о наглядности и дает целый ряд мелких указаний, на которых мы можем здесь не останавливаться. Над всем развитием интеллекта он ставит развитие высших способностей рассудка, способности суждения, разума. Он ясно сознает роль самостоятельности как необходимого пути в этом направлении, и высказывает здесь ту формулу, которая сыграла большую роль в педагогическом учении Песталоцци и Фребеля. «Душевные силы культивируются всего лучше

тогда, когда **делают сами** все то, что хотят сделать... Карта страны становится понятной всего лучше тогда, когда сам нарисовать ее... Великим вспомогательным средством для понимания служит собственное воспроизведение», говорит Кант, отчетливо формулируя идею активного усвоения, которая окончательно выросла в дальнейшем развитии и в наше время уже вошла в педагогику, как само собой понятное основное положение. С точки зрения самодеятельности Кант, естественно, должен был, как он и делает, склониться к вопросно-ответному, сократовскому, методу преподавания, открывающему широкий простор для совместных исканий учителя и ученика и тем самым для развития ума и суждения.

Но как мы уже отметили раньше, все развитие должно завершаться нравственным развитием. С точки зрения философии Канта от теоретического разума мы прямым логическим путем переходим к вопросу о нравственном характере, к тому, что он называет практическим разумом. Стремясь воспитать его, Кант напоминает, что культура нравственности должна быть делом принципов, а не дисциплины: «Ребенок должен научиться действовать по принципам, в справедливости которых он сам убежден», а это показывает, как сложно и трудно нравственное воспитание маленьких детей. Наприм., ложь детей должна вызывать не наказание, а пристыжение, которое даст ему почувствовать, что он этим проступком унизил свое человеческое достоинство. Сначала, конечно, ребенок подчиняется внешним законам, но постепенно он должен открыть в себе внутренние законы, законы своей совести, долга и нравственного убеждения; это и есть то, что Кант называет принципами; характер и состоит в способности действовать по принципам. Сначала действуют принципы школы, но затем они должны уступить основное место принципам **человечности**. В воспитании такого характера все становится важным, начиная с внешнего порядка, распределения дня, точного исполнения своих мелких обязанностей и кончая внутренней самодисциплиной и подчинением долгу. Поэтому Кант высоко ценит послушание и умение подчиняться закону необходимости. Как бы возражая Руссо, он говорит, что нельзя всего исчерпать склонностью детей, многое может и должно быть предписано им, как **обязанность**. Значение этого фактора особенно велико

для жизни в обществе, для воспитания социального характера; так в круг обязанностей входят тесно связанные друг с другом обязанности по отношению к самому себе и к другим. И там, где нарушается обязанность, Кант не останавливается перед наказанием, даже телесным, лишь бы оно назначалось не в гневе и с крайней осторожностью.

Таковы в кратких чертах педагогические идеи Канта. Нет сомнения, что он еще ждет тщательного исследования. В частности, большой педагогический интерес представляет вопрос, какое влияние оказало на педагогические течения проведенное им коренное различие формы и материи и не имело ли именно оно решающего влияния в деле укрепления идеи формальной культуры ума и характера, хотя она существовала по своему смыслу задолго до него, — той идеи, которая играет в педагогике большую роль вплоть до нашего времени и дала материал, наприим., для защиты изучения древних языков в средней школе. Ее проводят целый ряд современных педагогов, как Мейман и др. Самое понятие было дано немецким педагогом Нимейером, прославившимся своим трудом «Основы воспитания и обучения» (1796) и приведшего к расцвету учреждения Франке в Галле.

XXI

Идеи общественного воспитания и учительской самодеятельности. Фихте, Шлейермахер, Дистервег.

Идея полноценной самодовлеющей личности нашла еще более яркий отзвук в философском учении другого крупного мыслителя Иоганна Фихте (1762—1814). Фихте всем своим существом не только в теории, но и как живой человек, явил миру необычайно яркую личность. Пробывши, благодаря своей огромной воле и случаю, из простой саксонской рабочей семьи к карьере университетского учителя, Фихте во многом напоминал Платона. Как и античный мыслитель, он в своем философском учении видел не только правду, в которой он был непоколебимо убежден, но он хотел реформировать жизнь. Учение и совершенствование были для него нераздельными понятиями. Видя государственное крупное своей родины в эпоху наполеоновских войн, он в 1807/8 году выступил в Берлине в публичных лекциях, рискуя очень тяжелой ответственностью перед зашумевшим город французами, с «Речами к немецкой нации». В них он развил ядро своих педагогических взглядов и показал, чего он ждет от педагогики. Исполненный глубокого реформаторского пыла, он, как в древности Платон и в новое время Просветительная эпоха, Руссо и Песталоцци, верил, что только новое воспитание в силах возродить народ, что оно, и только оно, может явиться средством к спасению нации и дать оздоровленную полную личность, которая была бы достойна имени человека.

Не только самая натура Фихте, но и его мирозерцание, все склоняло его к мысли, что ядро личности лежит в деятельности, что понятие истинной человеческой жизни само собой ведет к понятию деятельного

проявления. Если Кант, объявивший субъект законодателем природы, отдал «я» во власть только форму, то Фихте решительно порвал и с этим ограничением. Он возвел чистое самосознание, чистое «я» на абсолютную высоту и сделал попытку понять мир из него, как единого верховного понятия. Ему, вообще, представлялось возможным идти только двумя путями: у одних взоры их прикованы к внешнему миру, и в объяснении мира они исходят из него и из объектов; другие сильно чувствуют свою личность и самосознание, и лучшим отправным пунктом для миропонимания им представляется самосознание, ядро личности, а «какую философию выберешь ты», говорит Фихте, «это зависит от того, что за человек ты». В этой характерной фразе сказалась вся личность его: вопрос о выборе миросозерцания решила в конце концов не теория, а воля—действие. Фихте и понял мир так, что с его точки зрения вначале было не слово, а дело. Мир весь обратился для него в материал для нравственной воли личности, стремящейся к самостоятельности и свободе, что и обозначает истинную жизнь. Она стремится к осуществлению в мире нравственного миропорядка, этим самым как бы создавая Божество. Так личность у Фихте приобрела уже универсальное космическое значение. Этим он не исключает нации; он, наоборот, впервые выделил идею национального воспитания, полагая, что только в нем личность может развернуться вполне, что в нации и ее роли живет и выявляется божественная сила, способная питать и оплодотворить индивида. У Фихте же, несмотря на весь его идеализм, появились уже едва заметные, но грозные симптомы того узкого национализма, который принес и приносит так много горя и вреда нашему времени: уже Фихте все хорошее склонен приписывать изначально немецкому, а все дурное отождествляет с чужеземным, хотя и с самыми благими намерениями.

Но Фихте был далек от мысли видеть в своей эпохе и окружающей среде идеал; он мечтал о возрождении человечества, но уже не отвлеченно, как эпоха Просвещения, а через национальное возрождение. На этой почве Фихте и встретился с вопросом о том, кто же и в какой форме проведет новое воспитание, т.-е. с вопросом об органе воспитания и о педагогической системе. Крупным фактором, оказавшим большое влияние на Фихте в педагогическом отношении, было великое дело

Песталоцци, и Фихте прямо указывает на его систему, как на путь истинного народного оздоровления, подвергая критике некоторые частности. Но в одном отношении он радикально разошелся с его учением, именно, в вопросе о том, кто должен провести его систему, семья или более мощная организация. Мы видели интересный своего рода парадокс, что наиболее горячие защитники семьи провели воспитание фактически в иной обстановке: Руссо, считавший семью истинным спасением для человека, отдает Эмиля все-таки в руки воспитателя чужого человека; Песталоцци, пророк семьи, живет в приюте с чужими детьми и испытывает горе и неудачи от вмешательства родителей. Уже в этих старонах их деятельности было кое-что, выведившее за пределы идеи семейного воспитания. И уже Кант, хотя и не в особенно решительной форме, склонялся к предпочтению общественного воспитания.

Фихте взглянул на этот вопрос с присущей ему крутой манерой и решительностью. Чтобы понять всю остроту этого вопроса для него и ту разгоряченность, с какой обсуждался этот вопрос после него, мы должны отдать себе отчет не только в том, что Фихте горел желанием увидеть свою родную нацию воскресшей и обновленной, но и вспомнить, в какой колесе шла общая жизнь того времени и как эта жизнь отражалась в семье. Уже Песталоцци, как мы видели, глубоко страдал от сознания разрушения семьи, которое несло с собой развитие промышленной жизни. Хотя нарастание бедности и пролетариев шло в то время медленным темпом в сравнении с нашим временем, тем не менее тогда она больше бросалась в глаза, как совершенно новое явление. Это была переходная промышленная пора. Вторая половина XVIII в. ознаменовалась изобретением фабричных машин, а это повело к вытеснению ручного и домашнего труда и замене его прямым фабричным производством. Переход этот заставлял себя чувствовать очень болезненно. Появившиеся законы в защиту женщин и детей от фабричной эксплуатации ясно указывали, что жизнь шла в массе по тяжелой колесе. На этой почве уже у Песталоцци появились зародыши социалистических требований, разросшиеся у Фихте в целую систему. Особенно тяжело весь этот переворот отражался на судьбе семьи, воспитательные функции которой стали

как-будто и без того отставать от потребностей жизни и времени.

К этому присоединился философско-педагогический идеал Фихте; он снова вознес его на ту высоту, на которой он находился у Платона: это—идеал вечный, непреходящий, идеал не маленькой земной пригодности, а идеал чистого разума, чистой духовной деятельности. «Цель воспитания,—говорит он:—пригодность сил ребенка для труда над осуществлением цели разума в какой-нибудь области и каким-нибудь образом». Воспитание должно воспитать в питомце прежде всего непреклонную волю к добру, волю, для которой иное направление было бы совершенно немыслимо. Но человек хочет того, что он любит, и в современных пагубных условиях он любит чувственное, земное, греховное. Между тем, в духе каждого человека дана божественная искра, которой необходимо дать разгореться; истинный путь к этому это—развитие духовной самостоятельности, искренняя любовь к ней, понимание, что жизнь только в деятельности, и чем чище, духовнее эта деятельность, тем выше жизнь. В пробуждении духовной самостоятельности он видит основной закон самостоятельности, вполне сливаясь в этом пункте с Песталоцци. Но духовная самостоятельность по своему существу мыслима только, как индивидуальная личная деятельность, и каждый человек должен стремиться по своему индивидуально к высшему разуму и нравственности, к осознанию и осуществлению своей связи с единым, с Богом. Цели педагогики и у Фихте завершаются религиозной идеей, которая заставляет стремиться по пути чистой деятельности бескорыстно, даже безотностительно, и открывает возможность для торжества чистого духа в человечестве и личности. И путь личности, как и она сама, строго индивидуален: каждый должен творить добро и божественное индивидуально, по своему и на своем особом месте, исполняя свой особый долг.

Фихте взглянул на семью с точки зрения ее пригодности для выполнения этой цели и обновления народа. Он не отрицал семьи принципиально. Наоборот, в своей «системе нравственного учения» он говорит, что обязанность воспитания лежит на родителях, но это было только отвлеченное признание. В действительности же он констатирует бессилие семьи, особенно массовой, выполнить великую миссию создания нового человека и

нации. Прежде всего, с точки зрения его философского миросозерцания, у каждой личности есть не только право на совершенствование, но на ней лежит и нравственный долг совершенствоваться не только перед собой, но и в универсальном смысле. Между тем массовая семья не может обеспечить и минимальную возможность всеобщего воспитания. Как раз в воспитании, по глубокому убеждению Фихте, слова должны уступить первое место делу и личному деятельному примеру, которого семья не в силах дать. И самое тяжелое заключается в том, что нужда помешает человеку уже в детстве подняться в царство мысли или взрастить чистое стремление к нему. Фихте, как Платон и Руссо, пришел к выводу, что только отрывом от современного испорченного общества и условий его жизни можно создать новых людей. Как последователь Песталотци, он не пошел за единичным воспитателем Руссо, а воскресил идею Платона, полагая, что только когда хоть одно поколение пройдет через новое воспитание и оторвется от старого, только тогда начнется новая жизнь. Семья же тклет непрерывную нить жизни; дети воспитываются на примере своих родителей и взрослых, а они плохи, и в результате дурное не уменьшается, а нарастает. Когда создастся новое поколение людей и новое общество, тогда Фихте считает возможным взвесить, какие функции воспитания можно передать семье.

Пока же Фихте предлагает, как и Платон, вручить функции воспитания государству, так как оно призвано блюсти интересы всех и в силах осуществить всеобщее воспитание по определенному принципу. Очень интересно отметить, что автор общественного воспитания в его исключительной форме, являющейся идеалом свободного воспитания, вынужден начать с насильственного акта, уничтожающего уже в самом начале свободу, как принцип. Фихте поручает государству взять детей из семьи, опираясь на свою власть и не считаясь с возможным противодействием, увести их из испорченного общества и поставить в новые условия. Он предлагает устроить особые воспитательные совместные учреждения, где дети жили бы и выросли бы под руководством лиц, хотя и взятых из старого общества, но умеющих владеть собой настолько, что они подавят в себе старое и поведут детей по новой колее.

На вопрос о системе воспитания, а путях Фихте, как мы это отметили уже раньше, рекомендует учение Песталоцци. Как велико было его доверие к Песталоцци, это видно из того, что подготовку первых необходимых учительских и воспитательских кадров он предлагал поручить учреждениям Песталоцци. Критикуя последнего, он порицает только его переоценку чтения, письма и ограничивает в их значении звук и слово. Все это только средства и средства даже не завершающие. Центр тяжести Фихте переносит в трудовое воспитание и в пробуждение духовной самостоятельности и самостоятельности. Идея самопомощи, и притом трудовой самопомощи, не могла не найти живейшего отклика у Фихте, потому что весь коренной смысл его мирозерцания указывал ему на этот путь в педагогике. В основе мира, по его учению, лежала деятельность; только в деятельности выражается бытие и только на этом пути устремления к чистой духовной самостоятельности человек становится личностью. С его точки зрения нетрудящийся бездеятельный человек не может быть нравственным, и тот, кто дорожит нравственным воспитанием, тем самым должен выдвинуть в центр трудовое воспитание; деятельность, труд и нравственность просто неотделимы друг от друга. Отсюда, из абсолютного нравственного повеления стать свободным и осуществлять свободу в лучшем смысле, в смысле установления нравственного миропорядка, Фихте выводит абсолютное право каждой личности на труд. На государство ложится безусловная обязанность обеспечить каждому возможность труда. Здесь Фихте и развивает свою своеобразную социалистическую систему государства. Первое условие, это—подготовить к труду с детства, научить любить труд и деятельность. Трудовое воспитание, воспитание самостоятельности по системе Песталоцци Фихте и принял в свое учение. В центре он вместе с ним ставит идею трудовой экономической самопомощи учреждения в целом, чтобы у детей с первых шагов росло и крепло сознание, что они могут пробиться сами, быть самостоятельными; он требует, чтобы дети, объединяя труд и учение, содержали себя своим трудом или, по крайней мере, чтобы у них создавалось такое впечатление. Это особенно важно потому, что для Фихте воспитывать нравственно это значить воспитывать к самостоятельности. Он энергично рекомендует работы в поле, в саду, в огороде,

уход за скотом, ремесла и т. д.,—все то, чем дети будут пользоваться в будущей жизни, и что было уже намечено в системе Песталотци, начиная от «азбуки ощущений» и кончая полным вскрытием духовной самодеятельности. На этом пути Фихте надеется заполнить пустые песталотциевские формы и число плотью и кровью. На этих знакомых деталях нам нет нужды останавливаться. При этом и по его плану, как у Платона, произойдет отбор наиболее талантливых людей, которые и пойдут вперед включительно до вступления в ученое сословие, высшее и для Фихте.

Все воспитание завершается, как главной задачей, гражданским и нравственно-религиозным воспитанием. Познавательное развитие должно быть пропитано интересом и любовью к предмету и только при этом условии оно даст благотворные результаты. Пробуждение их у детей, по убеждению Фихте, тем более возможно, что у них уже от природы есть естественная любовь к ясности и порядку; таким образом, проходя учение и приобретая познания, дети подметят приносимое ими упорядочение мира; у них вскроется живой интерес, пробудятся новые запросы и стремление заполнить обнаруженные пробелы, и постепенно загорится истинная чистая любовь к знанию, которая и будет знаменовать собой вступление человека в царство духа. Уже в этой любви открывается коренное нравственное начало. Нравственное воспитание, говорит Фихте, развернется рядом само собой, потому что ребенок вовсе не эгоист от природы. Отражая все еще оптимизм Просвещения, Руссо, филантропистов и Песталотци, Фихте с своей философской точки зрения утверждает, что из ничего ничего и не делается, и если бы зародыши нравственности не крылись в человеческом духе, то никто и никогда не мог бы привить их человеку. Таким основным ядром нравственности, заложенным в природе человека, Фихте считает «стремление к взаимному уважению»; это стремление человека к тому, чтобы его замечали и одобряли, есть у ребенка в очень большой степени, и оно открывает широкий простор для нравственного воспитания. Совершенно в духе Руссо. Фихте говорит: неверно, что человек рождается грешным, он в своей жизни делает себя грешником. Это стремление к уважению ведет к двум этапам: сначала к уважению взрослости и к тому, что внешнее, чужое рассматривается, как маслиаба, как определяющий момент; это пора

детства и несамостоятельности, и многие люди так и за-
стывают на этой подготовительной ступени.

Но есть еще дальнейший этап, где впервые только
и можно говорить о нравственности в собственном
смысле слова: это—стадия самоуважения, когда человек
открывает мерило своих поступков в самом себе, в своем
«я», в своей совести, стадия истинной свободы; к дости-
жению ее и должно быть направлено все воспитание.
Корень нравственности в господстве над собой, над
своими себялюбивыми позывами, которые должны быть
подчинены чистой совести. В этом направлении и дол-
жен идти воспитатель. Здесь Фихте намечает одну ча-
стную педагогическую идею, которая представляет боль-
шой интерес. Сущность нравственности требует беско-
рыстия, чистого интереса к долгу, к чистоте совести.
Поэтому Фихте решительно восстает против устра-
нения, похвал, обещания внешних наград и подчерки-
вает целесообразность справедливого «признания»,—
признания, которое ничего не дает внешне, а доставляет
и подкрепляет только внутреннее удовлетворение. Фихте
предполагает, что сообразно своей индивидуальности
каждый питомец в его государственных воспитательных
учреждениях выберет себе в друзья и советники одного
из воспитателей, которому он будет особенно доверять,
будет особенно ценить его признание и который будет
помогать ему во всех затруднительных случаях и слу-
жить ему как бы его совестью, пока воспитанник неса-
мостоятелен и у него не сложатся свои собственные кри-
терии. Только когда воспитанник грубо нарушает ин-
тересы целого, Фихте подчиняется необходимости и
допускает наказание в решительной форме; такие про-
ступки должны встречать, по его мнению, самый реши-
тельный отпор. Нравственное воспитание само собой
приведет и к религиозному воспитанию.

Резкое радикальное проведение идеи государственно-
общественного воспитания и отклонение семьи у
Фихте вызвало горячие споры и протесты,—споры, ко-
торые не только не смолкли и до сих пор, но как раз
в последнее время вопрос об органе воспитания обе-
щает стать вновь в центр педагогических интересов. В
связи с идеями Фихте выросли два резко противоре-
чливых течения. Одно, опираясь на идеализованное по-
нятие государства, горячо пропагандировало его полно-
властие, как данное милостью Божией; сторонники такого

взгляда Шталь, Вальтер требовали для государства абсолютного права направлять всю систему образования, ожидая, что оно поведет молодежь по более чисто - христианского воспитания. У католиков слышались определенные заявления, энергично поддерживаемые и в наше время, что церковь является высшей инстанцией и в вопросах воспитания. Рядом с этим течением было направление иного характера. Его можно назвать общественническим. Стремление Фихте сделать из воспитания монопольное право государства вызвало резкий отпор у целого ряда крупных государственных и педагогических деятелей. Против него выступил Гумбольт, хотя ему и пришлось, как члену правительства, самому проводить правительственные школы. Особенно горячо протестовал Дальман, назвавший эту часть учения Фихте и его отрицание семьи «душепродажничеством». Они учили, что государство должно распространять свои права только на некоторые стороны жизни человека, во всем остальном ему должен быть предоставлен достаточный простор развития. На обязанности государства дать достаточное количество педагогических учреждений для народа, способных удовлетворить действительные потребности жизни, как этого требовал Нимайер, но оно никогда не должно стеснять частный и общественный почин.

В этом споре принял участие крупный мыслитель Фридрих Шлейермахер (1768—1834), берлинский профессор и знаменитый проповедник, плодовитый писатель, снискавший славу особенно своей «Этикой», «Речами о религии» и «Монологами», из которых последние переведены и на русский язык. Шлейермахер в своем философском мировоззрении учил, что в конечном итоге мысль и бытие, идеальный и реальный фактор, должны объединиться в гармонию, которая и есть Бог. В стремлении установить гармонию их и гармонию разума и природы он усмотрел корень нравственности: по его учению каждая личность должна творить это единство и стремиться к нему, но она должна это делать каждая по-своему, индивидуально. Поддержанный романтиками и крупными представителями немецкой поэзии, Шлейермахер очень дорожил идеей самостоятельного личного индивидуального творчества жизни и единства. Но абсолютизация государства, вообще присущая немецкому классическому идеализму, к которому при-

надлежал Шлейермахер, привела и его к идее, что в будущем государство явится призванным организатором воспитания, хотя пока, в силу неравенств в общественном положении и между женщинами и мужчинами, семье принадлежит еще большая роль. Государство, сильное только единством, поставит своей главной задачей устранить путем соответствующей широкой организации воспитания неравенство, но достигнет оно этого тем, что оно низшие слои подымет на более высокий уровень, требуя далее открытой лестницы образования для одаренных,—та самая великая идея, которая была уже у Платона, но все еще фактически не осуществлена широко и до сих пор. По идее Шлейермахера, все дети, не исключая детей привилегированных сословий, должны посещать народную школу, чтобы с детства устранить разнь; в наше время на защиту этой идеи выступил П. Наторп. От народной школы прямой путь должен вести более одаренных через городскую школу к гимназии и т. д. Со вступлением в ремесленную жизнь молодежь продолжает в особых дополнительных школах объединяться для дальнейшего развития и просвещения,—идея, популяризованная теперь Керпенштейнером и отчасти осуществленная в Германии.

В споре об органе воспитания принял позже горячее участие А. Дистервег *) (1790—1866), соединивший в себе влияние немецкого идеализма и Шлейермахера с особенным влиянием Просветительных идей и Песталоцци. Дистервег, всю свою жизнь отдавший практической педагогической деятельности, сам выразил основную черту своей педагогики словами: «Я пойду по стопам Песталоцци». Его идею самопомощи и самодеятельности он слил с романтическими и идеалистическими влияниями и указал педагогике «идеал самодеятельности в духе добра, истины и красоты», и в этом духе и повел свою разработку методов преподавания, широко проводя идеи швейцарского педагога, уже известные нам; на них мы здесь останавливаться не будем. Он, как и Фихте, выступил в решительной форме с требованием, чтобы половинчатости и шатанию был положен конец, и государство выступило в роли полновластного организатора школы. Но мотивы, побудившие Дистервега выступить

*) Из его многочисленных трудов на русский яз. переведено „Руководство для немецких учителей“, в изд. „Педагогической библиотеки“ К. И. Тихомирова.

в категорической форме за идею государства, как призванного органа воспитания, были даны не враждой к обществу, а стремлением отклонить контроль и власть церкви над школой, так как церковь выступала, как претендент, освященный вековыми традициями и религиозными высшими интересами. Уже богослов Шлейермахер пошел в этом направлении. Тем сильнее сказалась просветительная идея вневероисповедной школы у Дистервега: он горит убеждением в равенстве всех людей и стремится создать единый народ и единую школу; поэтому, полагает он, как должны по возможности исчезнуть все иные разделяющие грани, так и религиозное воспитание должно вестись в объединяющем всех общем духе. Дополняя идею просветительной эпохи, Дистервег формулировал ту педагогическую идею, которая в наше время приобрела очень большое значение: это идея **исторического** метода в преподавании Закона Божия, в противоположность догматическому; народная школа, по его мнению, тогда воспитает и сохранит истинную религиозность, не внося вероисповедной розни, и поведет детей к завершающему педагогическому идеалу общечеловеческого воспитания.

Но ядро значения Дистервега лежит не здесь. Особенно важное значение его учение и деятельность приобрели в той части, где он трактовал проблему учителя. В каком положении были учителя на рубеже восемнадцатого и девятнадцатого века, это мы видели в главе о Песталоцци. Нарисованные Фонвизиним Цифиркин и Кутейкин вовсе не были исключительным достоянием русской действительности. Идея специальной подготовки учителей, выдвинутая иезуитами, росла очень медленно. Дистервег не только оживил и углубил ее, но он начал с того пункта, откуда необходимо должно было начаться оживление. Как Песталоцци влил в идею народной школы живую струю тем, что он взглянул на народ, как на субъекта движения, и звал его к самопомощи и самодеятельности, так Дистервег не ограничился лучшей методической постановкой и углублением программ, а выдвинул идею **учительской самодеятельности**, постоянной живой работы над собой и своим развитием; по основной идее Дистервега, имеющей неизмеримое педагогическое значение, преподавание должно быть всегда вместе с тем учением для самого учителя, и он рекомендует предмет своего преподавания сделать центром своего чтения,

справедливо ожидая, что это внесет неиссякаемую живую струю в дело преподавания и взаимоотношения учителя и учеников.

Но самое существенное, что внес Дистервег в эту идею самосовершенствования учителя, заключалось в идее не только индивидуального, но и совместного коллективного движения вперед. Он горячо рекомендует педагогу вросли духовными корнями в народ, вести тем же путем своих питомцев и заботиться о постоянном питании этих корней. Работая на пользу родины и окружающих, учитель даст мощный размах своему собственному движению вперед. Уже тут у Дистервега слышится идея учителя, как культурного центра, которая расцветает в наше время. Он выступил с рядом значительных практических требований в деле улучшения положения учителей и их большей самостоятельности, обеспечения и независимости, но главное, он дал жизнь и широкое движение идее учительской самопомощи и коллективного совершенствования. «Живи в целом» — лозунг Дистервега нашел применение в том, что он требовал, и действительно провел в жизнь объединение учителей в общества и союзы. «Они должны, солидарно сплотившись, оказывать друг другу поддержку для приобретения всеобщего уважения». И эта поддержка, по его мнению, находит свое лучшее выражение в совместном труде над «истинным образованием всех, принадлежащих к учительскому сословию... Всякий должен смотреть на себя, как на звено большой цепи... Все должны бы считать себя обязанными круговой порукой стремиться к разрешению великой задачи народного образования в его основе». Дистервег горячо призывал учителей к объединению. Он основал «педагогическое общество», преобразовал старое учительское общество, принимал участие в учительских кружках и сделал попытку объединить прусских учителей в более обширную организацию. Попытка эта не удалась, но идеи Дистервега явились в этом отношении репаящим фактором не только для Германии, но и за пределами ее.

XXII

Идеи органического развития и детского сада Фребеля.

В предыдущем мы познакомились с тем, как идеи Руссо и Песталоцци, особенно последнего, нашли широкий отклик у Канта, Фихте, Шлейермахера и Дистервега. Блестящая плеяда философов классического идеализма, начатая Иманнуилом Кантом, открывала новую эру не только в философии, но и во всей широте умственного и духовного движения культурного мира. Не осталось ни одной отрасли науки, куда ни проникли бы их идеи; их влияние было необъятно велико и в педагогике, так как созданные ими системы являлись источником, откуда творчески менее сильные люди черпали основы своего мирозерцания и определяли ими свои педагогические теории. Весь XIX в. вплоть до нашего времени прошел под знаменем ученичества; мы большею частью только додумывали то, что дали нам философы этой эпохи. Их отношение к педагогическим идеям выразилось таким образом в двух формах: они явились во многом определяющей философско-систематической силой, воздействовавшей на философские истоки педагогических идей, и они все дали прямой материал, трактующий педагогические вопросы, как это мы уже видели на примере Канта, Фихте и Шлейермахера: Это влияние ярко сказалось в учении Фридриха Фребеля. Чтобы выявить его основы, мы должны несколько минут внимания уделить тем новым идеям, которые внесли последующие немецкие идеалисты, Шеллинг и Гегель.

Практическо-педагогические взгляды их не дали ничего такого, что можно было бы отметить в общем очерке, как значительное явление. Их значение крылось в разработке общих идей. Прежде всего здесь продол-

жался рост идеи самостоятельной, самоопределяющейся личности. Но к тем мотивам, которые слышались у Фихте, присоединилась уже совершенно новая черта. «Я» человека уже у Фихте вторую половину его деятельности и творчества стало сгущаться в абсолютное начало, из которого нужно было вывести весь мир в его сущности. У Шеллинга и Гегеля на место «я» уже окончательно становится абсолют, отражающий свое происхождение из «я», самосознания только в том, что это не безличная, неподвижная субстанция, а живой **субъект**, чистый мыслительный дух, живое идейное **деятельное** начало. В гигантских по своему значению философских системах Шеллинг и Гегель попытались понять мир, как **органическое** целое, как продукт непрерывного **саморазвития** абсолютного начала. Весь мир оказался объединенным; природа и дух, отринутые друг от друга, уже у Шеллинга были объявлены в его системе тождества тождественными, двумя проявлениями одного и того же живого начала. Мы не станем здесь следить за дальнейшим извилистым путем развития идей Шеллинга и Гегеля. Отметим только, что это дало два важных следствия и для развития педагогических идей: 1) самочинная, отдельная жизнь и развитие человека было не только фактически невозможно, но оно стало философски немыслимым; на фоне мира и жизни, как органического единства, жизнь отдельного человека была звеном общей цепи; у Гегеля эта мысль сгустилась настолько, что она, например, в его истории философии, угрожала вообще подорвать положение самостоятельной личности; уже Шеллинг говорил, что последнюю целью воспитания является стремление к проявлению в индивиду идеи всего человечества; 2) так как абсолют немецких идеалистов произошел от субъекта, а субъект или «я» было понято как чисто-теоретическое, чисто-логическое начало, как идея или основа чистого познания, то познавательные интересы оказались вообще особенно подчеркнутыми. В господстве «головы» над школой и игнорировании чувства, в котором теперь обвиняют нашу школу, эта идея сыграла немаловажную роль, потому что высшее проявление духа видели в познании, хотя и абсолюта, но все-таки в **познании**, в теоретической деятельности. Идея органической цельности и связности, которая потом нашла яркое выражение у Дистервега и Фребеля, у Гегеля привела к идее государства, как все-

определяющего начала, как «конкретной нравственности». Гегель видел смысл истории в утверждении свободы и самостоятельности. Но в его понимании свобода слилась, как у Канта, с необходимостью, хотя и внутренней, при чем элемент строгости и авторитета взял перевес. Гегель философски обосновал право детей на воспитание; рабство детей он считает самым безнравственным из всех отношений. Но, говорит он, для воспитания нравственной самостоятельности и свободы надо вести их путем строгой выдержанной дисциплины; необходимо исключить упрямство, себялюбие. Он решительно отклоняет резонерство, требуя воздействия повелеванием, авторитетом, не боясь возбудить чувство подчинения. Дитя играет, а педагогика не должна играть. Продолжая ту же мысль, Гегель считает необходимым побудить детей хорошо ознакомиться с тем, что думали и знали другие, чтобы они приобрели запас своей памятью и не смешали с выявлением собственных мыслей. Как немецкие идеалисты вообще, так и Гегель с восхищением смотрел на античных писателей, на греко-римскую литературу и, настаивая на подчинении юного ума авторитету, он, конечно, в первую очередь имел в виду изучение старых классиков, всецело примыкая к, так называемому, новогуманистическому течению.

Как мы уже отметили, значение этих практических взглядов было не велико. Огромным фактором оказалась другая идея, в существе своем непедагогического характера. Идея человека, как вершины мироздания, была очень стара: она была выношена и философией, и религией, и вне всякого сомнения питалась инстинктом. У Шеллинга и Гегеля она нашла очень яркое отражение и новое освещение, производившее на всех огромное впечатление. В их системе абсолют в своем развитии начинается, как у Гегеля, с чистого «ничего» и этап за этапом через бытие, становление и т. д. подымается все выше, к все более полному бытию; пройдя неорганическую природу, он разворачивается в органическое царство, от физического к физиологическому, пока в последнем акте не блеснет первая искорка настоящего света в высшем звене органической лестницы,—в человеке ощущение; отсюда начинается новый этап развития по направлению к полному самораскрытию абсолютного духа в истине, добре, красоте и святости,—тот самый идеал, о котором уже определенно говорил Дистервег. Таким образом, жи-

вая творческая сила кроется во всем, но она выявляется все больше и больше на своем пути, пока не дойдет до человека и не пойдет дальше еще более широким и открытым потоком. Так создалась идея: творческой силы человека, его положения, как венца творения, и космического значения его развития; служба человеку, мы этим самым служим уже не просто человечеству, а мы идем в основном русле саморазвития абсолютного божественного начала. Обязанность воспитания и педагогическое дело косвенно получили здесь яркое философское оправдание. Призыв Песталоцци к воспитанию человечности получил философский фундамент.

Все эти идеи нашли горячий отклик в душе Фридриха Фребеля, создавшего огромное педагогическое течение дошкольного воспитания. Потеряв рано мать, Фридрих Фребель (1782—1852 гг.) рос, испытывая тяжелые стороны сиротской доли, к которой позже присоединилась нелюбовь мачехи. Много предоставленный самому себе, он уходил в себя, привязывался к природе, к созерцанию, и можно с уверенностью сказать, что эти условия и создали благоприятную почву для позже выявившегося религиозно-мистического настроения и обоготворения природы. Пройдя через неудачно складывавшиеся стремления стать сельским хозяином, архитектором, Фребель, старательно изучавший естествознание и математику, вместе с тем уже рано насыщается духом немецкого идеализма, находившегося тогда в поре наивысшего расцвета. Его особенно глубоко захватило произведение Шеллинга «Бруно». Не остались без влияния и мысли Гегеля, тем более, что многие идеи их были своего рода духом времени. На таком фундаменте и выросло общее мирозерцание Фребеля. В поисках подходящей работы он натолкнулся случайно — по приглашению одного из своих друзей — на учительское место и таким образом окончательно определил свой жизненный путь. В нем заговорил дух педагога, нашедший при том богатую пищу в произведениях Песталоцци. Фребелю одно время казалось, что в педагогике гениального швейцарца кроется разгадка всех педагогических тайн, и он действительно впитал в себя основные идеи Песталоцци, развил их во многих отношениях самостоятельно и до логического конца. Его особенно выгодно отличало от его учителя то, что он был значительно ближе к философской мысли, обладал более систематическим харак-

тером и дал свою теорию в более стройном и лучше обоснованном виде. Особенно важны его труды «Воспитание человека», появившиеся в 1826 г. и «Детский сад» *). К философскому фундаменту его педагогической теории мы и обратимся сначала.

Мирозозерцание Фребеля насыщено тем духом немецкого идеализма, особенно Шеллинга, о котором мы уже упоминали раньше. Уже там мир сложился в единое органическое, саморазвивающееся целое. Фребель горячо воспринял эту мысль и сделал из нее свои выводы, составившие основу всей его педагогической теории. Он прежде всего пришел к глубокому убеждению, что над миром, над внутренним и над внешним, господствует **единый** вечный закон. Отсюда мысль его перешла к следующему положению первостепенной важности: подчинение всего единому мировому закону мыслимо только при утверждении **единства** всего сущего; это то единство, которое открывается вере и углубленному философскому мышлению, а это значит, что оно доступно и ясному глубокому уму, и простой бесхитростной человеческой душе; ибо это единство и есть Бог. Как ни мало развита эта мысль у Фребеля, но она его повела еще глубже: она заставила его утверждать, что в Боге лежит единственное и полное основание всех вещей. То, что существует, говорит он,—отражая и Гегеля, и мистиков,—существует только в Боге и Богом, и в каждой былинке сказывается Бог. Так пламенная христианская вера, горевшая в душе этого сына пастора с раннего детства, нашла философское обоснование и окрасила не только мирозозерцание, но и всю педагогическую теорию Фребеля.

Но Бог есть не только единство, но и великая творческая мощь, способная на бесконечное творчество. В таком бесконечном творчестве абсолют-Бог обнаруживался в мире уже по философии Шеллинга и Гегеля. У них и их учеников ярко заблестела старая идея органического развития, высказанная еще Аристотелем. Эта идея оказалась особенно близка Фребелю. Мысль об едином абсолютном начале и его творческо-деятельном характере нашла необычайно важное дополнение в идее развития или, лучше сказать, саморазвития или самораскрытия. Эта идея была подготовлена и передана не

*) Оба изданы в русском переводе „Педагогической библиотеки“ К. И. Тихомирова в Москве.

только немецким идеализмом; ею жил и Руссо, и Песталоцци, как это мы видели раньше; ее подготовляли и естественно-научные течения, теория Ламарка и философские течения, объединенные названием философии природы. Идея развития стала у Фребеля основной опорой его теории. Он убежден в полной связности и обусловленности отдельных ступеней, так что полное и совершенное развитие данной стадии мыслимо только при развитии всех вместе и каждой в отдельности и во всем своем разнообразии всех предшествующих ступеней развития. «Возмужалый человек,—говорит он,—становится возмужалым не соответствующим возрастом, а лишь благодаря тому, что им верно исполнены требования ступеней развития детства, отрочества и юности». Уже здесь становится ясным, что для Фребеля не могло быть незначительных стадий в воспитании человека, и что, наоборот, первые стадии, как дошкольное воспитание, должны приобрести особенно большое значение.

Все эти философские убеждения Фребеля дали в итоге, как следствие, важные идеи. На религиозность Фребеля и педагогическую идею саморазвития мы уже указали. На этой почве вырос безграничный оптимизм Фребеля, как он был и у Шеллинга, и у Гегеля и вообще был присущ немецкому идеализму. Да и иначе и быть не могло, раз мир есть самораскрытие абсолюта-Бога. И Фребель принимает все следствия отсюда. Он говорит: «Проявление божественного в своей неприкосновенности по необходимости хорошо, должно быть хорошим и совсем не может быть чем-либо иным, как только хорошим». Он убежден, что природа исполняет то, чего требует религия, потому что природа есть откровение Бога во-вне. Он безграничный оптимист и во взгляде на человека и его поведение: он находит, что в основе всякого проявления порочности в человеке лежит в существе своем разбитое или сбитое с пути хорошее свойство, хорошее стремление, только задавленное, непонятое или дурно понятое, искаженное. Все это призывало к доверчивому отношению, к естественному развитию и вырастанию человека.

Далее, в результате указанных раньше философских рассуждений получилось разрешение вопроса о назначении человека и его сущности. Бог—бесконечное единое творческое начало и вместе с тем нет ничего, в чем бы не было Бога: есть он и в человеке. Но Фребель

пошел дальше: он скрыто воспринял идею Шеллинга-Гегеля о том, что человек есть вершина того развития, которое дано в природе, и потому творческое начало есть не только его сущность, но и дано в нем в земном мире в высшей и наиболее ответственной форме. Все выявляет Бога, весь мир исполняет эту миссию; ей служит и человек, но у него эта задача полнее, выше и ответственнее. Развитие личности таким путем приобретает космическое значение. Отражая отчасти идеи Фихте и романтиков, а через них и чаяние античного мира, Фребель видит назначение человека в развитии гармонии духа и тела в полном равновесии с сознанием и разумом. Если к этому добавить, что Фребель верил в бессмертие души, то станет ясным, какую ответственной задачей было для него воспитание. Человек это—необходимое звено человечества, а потому, говорит он: «родители, как первые воспитатели, должны чувствовать и сознавать себя ответственными перед Богом, ребенком и человечеством».

Этим определилось не только назначение человека, но и задачи воспитания: воспитать человека так, чтобы он мог и пожелал выявить в себе и в своих делах и жизни наиболее полным и совершенным образом заложенное в нем божественное начало и ясно понял его во всем мире и вещах. «Проникновение и зависимость человека и природы от Бога, —говорит Фребель,—завершение человека и природы в Боге должны быть возведены в человеке воспитанием в его совокупности, а именно: воспитанием, обучением и наизиданием до сознания и проведены в житейской практике». Но его важно подготовить так, чтобы он сделал это сам, **самопроизвольно**, по собственному выбору, своеобразно, **индивидуально**, но везде и всегда оставался бы деятельным, трудолюбивым.

Признав в человеке творческое начало и видя задачу воспитания в развитии его, Фребель выставил последовательно две старые педагогические идеи, идею свободы и самостоятельности. О них говорили уже давно, они зрели с эпохи Возрождения и нашли особенно яркое отражение у Руссо и Песталоцци. Фихте уже прямо заявлял, что кто хочет воспитывать добродетель, тот должен воспитывать свободу. Фребель подчеркнул в идее свободы тот элемент, который был дан в философии Спинозы и Гегеля, особенно последнего: как будто сле-

дую гегелевскому диалектическому закону, закону слияния противоположностей, он сблизил идею свободы и необходимости. «В хорошем воспитании,—говорит он,—в истинном преподавании, в действительном учении необходимость должны вызывать свободу, а закон—самоопределение, принуждение извне—свободную волю внутри, ненависть извне—любовь внутри». Это соединение свободы и необходимости понятно у Фребеля, потому что при полной свободе будет действовать единый мировой закон со всей его необходимостью.

Со свободой необходимо связана и самостоятельность. Как дорога она была Фребелю, это видно из того, что он ввел идею взаимопомощи учащихся, связанную в наше время с именами Белля и Ланкастера. Хотя нужно заметить, что она существовала уже до них: некоторая форма ее была уже в римских школах, она была у иезуитов, в школе Пфорта, где учился Фихте и т. д. Фребель ясно формулировал мысль, что человек хорошо знает только то, что он сам сделал. Теперь становится понятным, почему Фребель с своей точки зрения был вправе говорить о детском **творчестве**. Это то понятие, которым широко и совершенно неоправданно пользуются в педагогике в наше время; Фребель здесь особенно поучителен тем, что он обосновал его философски и отнесся к нему с полной серьезностью.

На идеях творческой самостоятельности и свободы, пропитанной необходимостью, он и построил всю свою систему воспитания. Это была действительно система, которая охватывала не только дошкольный период, но и детство, и отрочество. На первом месте стоит у него дошкольный период. Здесь Фребель столкнулся прежде всего с вопросом о семье и выступил как энергичный защитник ее, хотя с его именем обыкновенно связывают общественное воспитание. Семья для него является основой всего. О ее значении в системе Фребеля говорит уже то, что задача религиозного воспитания была в его глазах высшей целью, а путем к этой цели служит, по его убеждению, главным образом проникновение и прочувствование родительско-человеческих отношений, отношений родителей и детей. Фребель уже тогда высказал ту идею, которая начинает все больше всплывать в наше время и которая является необходимым следствием из признания жизненной роли семьи: это **идея подготовки к семье**, к родительским обязанностям. Он

подчеркивает долг родителей готовиться к своей роли, «изучать призвание и назначение человека, изучать путь и средства, которыми он достигает своего назначения и призвания». И Фребель дает массу очень интересных практических указаний относительно семейного воспитания. Он шаг за шагом указывает, как надо знакомить ребенка с окружающими предметами и собственным телом. Все эти задачи он возлагает на мать и семью. Она должна быть лишь внимательна к детским переживаниям и стремлениям, и ребенок сам укажет ей необходимые, естественные, опытные пути. На первой стадии, стадии раннего детства, особенно важное значение принадлежит речи, так как каждый предмет приобретает в это время смысл для ребенка как бы только благодаря слову; «до слова он для ребенка вовсе не существует». Мать и семья должны помочь этому ознакомлению. Они должны тщательно следить за здоровым ростом детей, за их питанием, чтобы пища была сытной, свежей, но никогда не служила бы никаким другим целям, кроме питания; одежда, фасон, цвет, покрой платья никогда не должны быть самостоятельной целью для детей и т. д.

Но особенно важное значение приобрело в его глазах дошкольное воспитание. Фребель был убежден, что вся жизнь человека строится, как на своем базисе, на этом периоде жизни: весь ее характер, отношение к людям, чужим и близким, к обществу, к природе и Богу зависят от того, как ребенок по своим природным задаткам прожил эту полосу своей жизни. Но так, как дошкольное воспитание рисовалось Фребелю, семья одна не могла его провести, и вот он перешел к некоторой форме общественного воспитания в дошкольный период в дополнение к семье, а именно к, так называемым, детским садам. Идея общественной организации дошкольного воспитания была дана, как мы это знаем из первых глав этой книги, античным философом Платоном и притом в до такой степени глубокой проникновенной форме, что уже он предполагал особые площадки для детей и выдвинул на первый план игры, видя в них проявление настоящего внутреннего призвания детей,—та мысль, которую потом повторил Фребель. Мысль эта, связанная у Платона с совершенно неприемлемыми реформами общества, не дала плодов, но и никогда не исчезала совсем. В новое время она всплыла в виде материнской школы Коменского, значительно выросла в форме тру-

дового воспитания у Песталоцци и, наконец, нашла необычайно счастливую формулировку у Фребеля, который назвал учреждение, предназначенное обслуживать дошкольный возраст, **детским садом**. Сама жизнь объединила под его крылом детей из разных семей и отчасти и родителей, и он стал пропагандировать идею объединения группы семейств для воспитательных целей; эту идею в наше время популяризовал П. Наторп.

Цели детского сада и его пути намечает до некоторой степени уже самое название, навеянное вековыми традициями. С эпохи Возрождения зрело и часто повторялось сравнение воспитания детей с взращиванием растений. У Фребеля эта аналогия получила особый значительный смысл: как растения поднимаются собственными силами и дарами природы, так и дети нуждаются только в благоприятствующих условиях; детский сад по первоначальной идее должен открыть возможно широкий простор для здорового физического вырастания и, главное, для раскрытия духовной широты индивидуальной личности, для детского **творчества**, для самодеятельности, для индивидуального выявления в себе божественного начала. Говоря о детском творчестве, Фребель не думал открыть простор детскому произволу, как это часто получается теперь. Мы уже указывали на то, что он был безграничным оптимистом, что он верил в согласованность путей природы и религии, в совместимость свободы и необходимости, свободного творчества и системы.

И в своем детском саду он не отказался от этой идеи. Он попытался совместить свободное творчество и систему в целом, слитом из двух факторов, воспринятых им у Песталоцци. Когда он посетил Песталоцци и его учреждения, на него огромное впечатление произвели игры на открытом воздухе. Игры и должны были занять центральное место в его детском саду, открывая простор для свободного самовыявления детей. В этот первый период игры и разговор—настоящая стихия жизни детей, они—высшая ступень детского развития в эту пору. Фребель ждет от них значительных, даже решающих результатов для всей жизни. Так как мир и человек это—пути выявления Бога, то, естественно, от внутреннего можно переходить к внешнему и обратно, но здесь Фребель ввел существенное ограничение: он говорит, что на наружное твердо полагаться нельзя, так

как грубая внешность может прикрывать тонкую душу и наоборот и т. д. Поэтому воспитание, преподавание и назидание, по его мнению, на первых порах должны быть по необходимости пассивными, следящими, только предостерегающими и охраняющими и во всяком случае должны быть совершенно свободны от каких-либо насильственных мер. Чисто-определяющий, требующий и предписывающий способ воспитания человека допустим только при наступлении самопознания и образования самосознания личности, «вместе с начинающейся жизнью в единении между Богом и человеком, по наступлении взаимного понимания и общения отца с сыном, ученика с учителем». Игры поэтому должны быть свободными, создаваться самими детьми.

Но тут Фребель вводит новый фактор. Дети должны получить подходящий материал и идти более систематическим путем. Этого Фребель считал возможным достичь прежде всего тем, что в игры вводится элемент пения, ритм, который так увлекает детей и обладает большой жизненной ценностью, и изобразительное искусство. Стремясь развить наблюдательность детей и знакомство с миром, Фребель ввел целый ряд игр, сопровождавшихся пением, в которых дети исполняли все то, что они видели, или в словах песенки констатировали то, что они видели. Теперь такие игры с песенками стали уже вполне узаконенным явлением. Конечно, при этом неизбежно вкралось известное ограничение свободы детского творчества, так как песенки были отлиты в определенную одинаковую форму для всех. Понятие творчества здесь, как и следовало ожидать, потерпело значительный ущерб.

Уже в этих играх заметна идея Песталоцци ознакомления с **элементами**. Но Фребель провел ее значительно дальше, слив ее с другой идеей своего учителя, а именно с идеей ознакомления детей с **формой**. Он стремился открыть простор детскому творчеству и самостоятельности, но это все — таки оставляло возможность дать им определенный материал и этим ввести в их игры и деятельность некоторую систему и порядок. Так создались знаменитые Фребелевские сады. Взяв форму в чистом виде, Фребель напал на идею чисто **математических** элементов и рекомендовал давать детям в дошкольный период последовательно мяч-шар, куб, цилиндр, как связующую форму между ними, а затем к ним присоединяются эти

предметы геометрической формы в расчлененном виде: кубики, куб, рассеченный по диагоналям, куб, состоящий из плиток, целых и составленных из геометрических частей и т. д., но везде это математические формы, будет ли это дерево или горох, камни и т. д. Ребенку открывается возможность строить из этого материала все, что он хочет, попутно знакомясь с формой и числом, переходя от целого к элементам, от куба к линии и точке и обратно, строя то отдельно, то группами, удовлетворяя свою фантазию и творческие потребности, вступая в свободное соревнование друг с другом. К этому присоединились плетение, вышивание, раскрашивание, вырезание, лепка, моделирование и рисование; последнее Фребель считает очень важным потому, что оно открывает возможность линейного воссоздания *). Так песталоццевская идея формы дала здесь свои плоды, развернувшись в оригинальную картину вторжения математики в детскую и вместе с тем открыв слабые стороны этой идеи, в угоду логической стройности, навязавшей детям психологически сложный и тернистый путь, путь чуждый им по своей отвлеченности, как чисто-математический. Это не помешало Фребелевским детским садам и играм завоевать почти весь культурный мир. Те преобразования, которые до сих пор предпринимались, не обнаруживали решительного уклона от намеченных Песталоцци и Фребелем рамок, и реформы проводились только в пределах этого течения.

Все эти идеи были увенчаны грандиозной идеей, которая в наше время стала популярной под именем био-генетического принципа. Вникая глубже в идею органического развития, привитую ему немецким идеализмом и современными ему теориями, Фребель уже тогда пришел к выводу, что каждый индивид в своем развитии повторяет в сокращенном виде историю своего рода. Порядок и характер игр в детском саду, особенно детское строительство получили совершенно особый углубленный смысл. Прохождение отдельных стадий в их связности и цельности стало условием здорового органического вырастания.

Впечатление от детского сада Фребеля было настолько велико, что его знают, главным образом, как

*) Подробные указания обо всем этом читатель найдет в труде Фр. Фребеля „Детский сад“ изд. „Педагогической библиотеки“ К. И. Тихомирова.

основателя детских садов. Но мы уже отметили, что он стремился к целой системе педагогики, украшенной мечтами о национальном подъеме. Сам участник борьбы за освобождение Германии от французов, пламенный патриот, может быть, не без большого влияния «Речей к немецкой нации» Фихте, Фребель знакомил детей с песнями, играми, событиями, обстановкой военного и патриотического характера; он вселял в душу детей веру, что некогда вернется мощь и блеск германской империи, следил рьяно за чистотой немецкого языка и т. д.

Дошкольный период, детский сад, должна была сменить школа, пора учения в собственном смысле этого слова. На ряду с внешним миром, захватившим внимание детей первого периода, теперь становится внутренний мир, который и должен вырасти и развернуться во всей его полноте. Цель преподавания остается у Фребеля все та же: это—задача подойти с разных сторон к Божеству, к пониманию единства, единства всех вещей и их существования в Боге, и вместе с тем все это для того, чтобы впоследствии поступать, руководясь этим сознанием, т.-е. и тут над всем возвысилась нравственно-волевая идея. Таким образом наметились три задачи образования: познание Бога в собственном смысле, как его может дать религиозное воспитание и обучение, познание Бога в природе и мире и познание Бога в самом себе, в человеке и его делах, при чем познание Бога в вещах должно быть дано в трех видах: познание Бога во множестве, в отдельности и в единстве.

При таких задачах Фребель, естественно, явился защитником идеи широкого содержания образования. Ознакомление и общение с природой должно начаться уже в раннем детстве на прогулках, на работе в садах и полях,—все последователи Шеллинга и Гегеля включительно до наших людей тридцатых и сороковых годов жили этой идеей общения с «ниобытием» абсолюта. На этом фоне в школе и должно было развернуться широкое изучение естественно-научных предметов. Но можно и должно еще созерцать мир и Бога в нем в отдельных вещах, в их формах, искать единства в разобщенности: это дает изучение математических наук. С изучением предметного мира Фребель тесно связывает изучение словесных обозначений,—то, что дает изучение языков. К языку, как средству выражения внутреннего мира, примыкает у Фребеля «непосредственное изображение

внутреннего мира человека самого по себе», именно искусство, ясно подчеркнутое уже в программе детского сада. Поставив искусству задачу изображения чистого человека и считая, что человек является для человека высшим предметом искусства, Фребель выступил энергичным защитником искусства в школе, эстетического воспитания, главенствовавшего в античной педагогике, особенно у Платона и Аристотеля, и почти позабытого новой педагогикой. Фребель—его горячий проповедник. Он находит, что пение, рисование, живопись и скульптура должны быть с ранних пор предметом общего широкого воспитания и образования, они должны с ранних пор трактоваться, как существенные предметы серьезной школы, а не отдаваться на произвол случая и каприза.

Над всем, наконец, становится религиозное воспитание и обучение, понимая религию не как нечто раз навсегда установившееся, а как «живое постепенно совершенствующееся стремление». Фребель, пламенный христианин, видел в христианстве незыблемую истину и поставил школе задачу учить только религии Христа и только в ее духе. К религиозному обучению должно присоединиться указание средств и путей жизни в истинном единении с Богом, возвышения волевой деятельности и устойчивости до той высоты, где стало бы возможным проявление чистой человечности. В интересах развития стойкой личности, Фребель выступил решительным сторонником воспитания смелости, развития в детях стремления к собственному преодолению. Вскармливание на новое дерево, по его мнению, является для мальчика вместе с тем открытием нового мира. Он находит очень полезным для детей спуски в пещеры, овраги, блуждание по тенистой роще и в темном лесу, потому что тут юный человек обретает не только господство над пространством и временем, но и над самим собой.

Все обучение и воспитание по мысли Фребеля должно идти не по частям, а в единстве, как в смене периодов, так и в полноте программы и жизни. Это единение должно найти достойное завершение в объединении семьи и школы, школы и жизни.—лозунг, который у нас позже сделал популярным Пирогов. В этом единении Фребель видел первое, самое необходимое условие полного законченного воспитания человека. Только при таком единении и широте найдут себе удовлетворение те

стремления, которые живут в душе ребенка: это стремление к деятельности, к строительству, к добыванию пищи и крова, к обществу, к знанию, к искусству, и религиозное влечение.

Интересно сопоставить с этими оптимистическими системами тот своеобразный отклик, какой нашли педагогические идеи у знаменитого философа-пессимиста Артура Шопенгауэра (1788—1860). Он нарисовал в своем главном труде «Мир, как воля и представление» *) мрачную картину мира. В противоположность Шеллингу и Гегелю, утверждавшим не только смысл мира, но и видевшим в нем самораскрытие абсолюта, Шопенгауэр видел в мире и человеке только проявление темной безразумной воли к бытию. Для него особенно характерно утверждение, что удовольствие мыслимо только в одной форме устранения страданий, но на смену им являются новые; что вся мораль основывается на страдании. Все попытки улучшения мира ничтожны и единственное, что остается человеку и миру, это—не быть, пресечь в себе в корне волю к бытию. Работа человека над собой может привести к целесообразному результату только в этом направлении, потому что основные свойства его характера даны неизменно, и воспитание бессильно здесь что-либо изменить.

Но все-таки Шопенгауэр не совсем отказался от возможности воспитания. Он находит, что хотя основы характера неизменны, но можно воздействовать на поступки. Как глубоко была заложена уже раньше отмеченная нами в немецком идеализме вера в разум и знание, это видно из того, что и Шопенгауэр считает возможным повлиять на поступки **путем познания**, улучшением его, созданием новых мотивов и этим открывает простор для воспитания. Чтобы отклонить человека от дурного поступка, надо помочь ему познать и понять, что во всем и везде одно начало, и что он дурным поступком увеличивает свои страдания. Он с едкой иронией восстает против проповеди добродетели и правды в мире, так как их нет, и учитель, набивающий голову ученика такими ложными представлениями, сам становится первым обманщиком и разрушает в корне то, что он хотел сделать. Он высмеивает попытки рисовать воспитаннику заманчивые картины счастья; уже в юности человек должен привык-

*) Все основные труды Шопенгауэра переведены на русский язык. См. перевод Ю. И. Айхенвальда.

нуть к мысли, что ему в этом мире ждать нечего. Шопенгауэр и подкрепляет этот взгляд тем, что он решительно высказывается за телесные наказания, как само собой разумеющееся средство воздействия при воспитании.

При свете шопенгауэровской философии все коренные педагогические ценности того времени потеряли всякий смысл: достоинство человека, национальность, народ, родина и т. д. Только целое человечество и мир в его основе заслуживают того, чтобы с ними считаться. Это общечеловеческое, мировое и нужно познать и воспитывать. Так пессимист Шопенгауэр встретился с безграничными оптимистами Песталоцци и Фребелем. Между ними нашелся еще один важный пункт соприкосновения, это—идея наглядности, которой и Шопенгауэр придавал первостепенное значение. Но он имеет в виду знакомство с действительным миром, жизнью и людьми. Это то, что человек должен взять сам и чего ему никто и никакое учение дать не может. Это и побудило Шопенгауэра восстать на Песталоцци за его искусственные, по мнению нашего философа, методы наглядности. Он решительно восстает против усиленного детского чтения, так как оно обозначает думу чужой головой, вместо своей собственной, и предлагает изучать и запоминать только то, что не искажает с его точки зрения действительного облика мира. Здесь взоры Шопенгауэра обращаются прежде всего к древним античным источникам. С подчеркиванием знания действительного мира и жизни он сочетал необычайно горячую защиту древних классических языков. Он глубоко убежденный новогуманист; он верит, что через знакомство с классиками дитя откроет в себе человека и сбросит путы узко-народнического духа. К этим мотивам, побуждающим требовать изучения греческого и латинского языков в школе, он присоединяет ряд указаний на формальное развитие: они научат детей пониманию сущности языка, приучат его к истинно логической мысли, помогут ему путем сопоставления понятий на родном и классическом языке разобраться в их смысле и изоцират его ум. От уничтожения этих предметов в школе Шопенгауэр ждет очень печальных результатов.

Но общего облагорожения человека он ждет все-таки не от воспитания, а на пути деторождения, да и там это имеет только относительное значение, поскольку оно приближает к отрицанию воли к жизни.

XXIII

Идея научно обоснованной педагогики и педагогический интеллектуализм Гербарта.

В то время как одна колея развития педагогических идей пошла от Песталоцци через Фихте, Шеллинга, Шлейермахера, Гегеля к Дистервегу и Фребелю и далее, рядом выросло другое мощное педагогическое течение, ведущее свое начало также от великого швейцарца, но созданное и обоснованное Иоанном Фридрихом Гербартом (1776—1841), крупным немецким философом, еще раз своим делом подтвердившим основное значение общефилософского мирозозерцания для возникновения значительной педагогической системы *). Как и великие классики немецкого идеализма, Гербарт прошел путь домашнего учителя в одной швейцарской семье, где у него пробудился живой интерес к педагогике, и он близко познакомился с идеями Песталоцци. Вернувшись в Германию и заняв впоследствии кафедру философии в Геттингене, а затем в Кенигсберге, Гербарт тщательно разработал свою теорию. В основу ее легло ядро идей Песталоцци, как исходный пункт. Уже Фихте совершенно правильно отметил, как слабую сторону идей Песталоцци, то, что они даны в разброшенной и недостаточно критически обоснованной форме. Эту задачу выполнил Гербарт, развив свои взгляды в целую, очень значительную и влиятельную педагогическую систему. Изложение ее затрудняется тем, что гербартианство не есть явление прошлого времени: оно пользуется большой популярностью и до сих пор и оказывает значительное влияние на развитие педагогических теорий и продолжает возбуждать многочисленные споры.

*) Избранные места из педагогических сочинений Гербарта даны на русском языке в изд. „Педагогической библиотеки“ Тихомирова.

Резкая грань между всей системой Гербарта и его предшественниками установилась тем, что он явился создателем идеи научно обоснованной теории воспитания и обучения, идеи **научной педагогики**. В этой идее он сделал только с философской глубиной тот последовательный вывод, который вытекал из самого понятия педагогической теории. Он прекрасно понимал, что и грубый педагогический эмпиризм, простой опыт, может находить подчас верный путь, когда в роли воспитателя и учителя выступает человек, одаренный богатым природным педагогическим тактом и чутьем; блестящим образом в этом отношении мог отчасти служить Генрих Песталоцци. Но одна практика ведет только к рутине, она дает крайне ограниченный, ничего не решающий опыт, так как она всегда говорит об удачах или неудачах отдельного лица. Но вместе с тем Гербарт ясно понял, что как теория педагогика мыслима только в научной форме. Он энергично подчеркнул, что она должна выйти из положения мяча, случайно перебрасываемого толчками жизни из стороны в сторону. Для этого она должна приобрести научный фундамент. Эта плодотворная идея стала в наше время господствующей, но Гербарт пошел глубже многих представителей нашего времени в том отношении, что он, требуя научного фундамента, вместе с тем избежал и опасности, сопряженной с этой идеей: он понял, что педагогика не может быть механизована, что она отчасти искусство. Как искусство, она есть сумма приемов, умений, необходимых для достижения известной цели, она всегда деятельность; как наука, она есть идейно объединенная система положений, вытекающих друг из друга. Он понял, что наука не непогрешима и не в силах теоретически, чисто-выводным путем развернуть всю личность воспитанника. Живое наблюдение и чутье и у него остаются в роли призванной первостепенной силы. Наука научает правильно воспринимать и понимать и таким образом открывает простор, благоприятный для искусства и такта. Искусству можно научиться только в деятельности; поэтому наука одна никогда не даст непогрешимого мастера. И это тем более, что для идеальной педагогики нужен был бы идеальный уровень всех других отраслей человеческого знания, потому что она может быть построена только на основе всех остальных, вполне завершившихся наук. Но этого нет, и педагогика в законченном виде есть только идеал, к которому мы

можем стремиться. Научно обоснованная теория педагогики также далека от незыблемости, но у нее, как у науки, есть то преимущество, что она сама стремится открыть свои ошибки, охотно признает их и сознательно ограждает себя от новых промахов, внося систему и метод.

Встав на почву идеи научно обоснованной педагогики, Герbart естественно встретился с вопросом, какие же науки должны составить главный фундамент ее. Мы уже упомянули о том, что он считает необходимым широкий базис, но из общей группы наук он выделяет особенно две, психологию и этику, потому что этика открывает возможность разобраться с целями педагогики, а психология необходима для освещения вопроса о путях к ним. Таким образом, Герbart явился автором философско-психологической педагогики. Идея психологического и философского обоснования ее была, как мы знаем, далеко не нова: она ведет свое происхождение от Платона; но Герbart не только провозгласил эту идею, но и сделал очень интересную попытку провести ее в своем построении, как мы это увидим дальше. Его идеи здесь тем более интересны, что наше время пошло отчасти по крайне одностороннему пути, переоценив психологию и отклонив этику и философию, как основы педагогики; в итоге оказалось, что вопрос о целях воспитания оказался почти совершенно устраненным и началось обсуждение путей к неизвестным целям. Тем более поучительно, что Герbart в свое время при всем признании важной роли психологии понял, что выяснение вопроса о целях должно стать исходным пунктом педагогики. Уже самое заглавие основного педагогического труда Гербарта «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания» характерно отмечает основное значение вопроса о целях педагогики. Герbart на примере целого ряда крупных педагогов показывает, что обсуждение путей и средств определяется тем, какие цели преследуем мы: светскость Локка делает необходимыми одни пути, идеал естественного человека Руссо—другие. Таким образом вопрос о целях педагогики становится центральным вопросом педагогики, откуда уже разбегаются отдельные педагогические дорожки.

Выдвинув вопрос о целях, Герbart естественно должен был обратиться к той теории, которая одна способна дать достаточно обоснованный и углубленный ответ на этот вопрос. Вся вековая традиция указывала на фило-

софию, особенно на этику, как на исконную опору педагогики, потому что цели педагогики неотделимы от целей жизни и в конце концов от того, что дает смысл миру и жизни. Предостерегая учителя от будничной житейской узости и близорукости, Гербарт говорит, что нигде нет большей нужды в философском образовании и широте взглядов, как в педагогике, где будничный опыт всегда создает опасность утраты широкого горизонта, и философия может явиться прекрасным противоядием. В этой великой идее Гербарт не только высказал свое глубокое убеждение, но и как бы подвел итоги истории педагогики, неустанно повторявшей, что педагогика есть прежде всего философская теория, что она мыслима в стройном систематическом виде только на почве цельного мирозерцания. Это основное значение философии нашло сильную поддержку в том, что вторую опору педагогики составляла в его глазах психология, ветвь философии. Как тесно связал Гербарт педагогику с философией, с этикой и психологией, это видно также из того, что он не только отмечает зависимость педагогики от философских построений, но и убежден, что правильно разрабатываемая педагогика неизбежно приведет к истинной философии.

Каково же было мирозерцание Гербарта? Ответ на этот вопрос поможет нам вскрыть основные черты его педагогики, его психологии и этику и цели воспитания и обучения. Гербарт видел в вечно сменяющемся потоке явлений мира и жизни не простую видимость; они служили с его точки зрения указанием на действительное вечное бытие, простое и неизменное, недоступное нашему познанию в его абсолютных качествах. Это вечное бытие Гербарт мыслил не в виде одного начала, а как бесконечное множество единиц, которое он назвал реалами. Все они сами по себе пребывают в вечном покое и неизменности без всяких непосредственных отношений друг к другу; только случайно и внешне они мешают друг другу. К числу таких субстанциальных начал принадлежит и человеческая душа. Она также проста и неизменна, она также остается тайной для нас в своем сокровенном ядре, и мы знаем только, что она и в опыте первоначально дана в чистом виде, без всякого душевного багажа, без готовых идей и переживаний. Только постепенно из взаимного стеснения реалов получают те итоги воздействий, которые Гербарт назвал представлениями. Они и служат элементами, из которых вырастает

вся душевная жизнь человека, во всем ее многообразии. В психологии Гербарта нет ни воли, ни чувств, как первоначальных явлений; все это только видоизменения представлений и их соотношений. Это привело его к радикальному отрицанию теории способностей, обратившей родовые понятия в какие-то особые душевные силы. Он показал, что эти понятия несут только описательную службу, что они объединяют только группы сложных явлений; предполагая за ними особые силы, мы толкаем психологию на путь какой-то мифологии. Психология есть наука о самосохранениях души, о тех реакциях, в которых реал, именуемый душой, отстаивает себя от помех со стороны других реалов; это наука о представлениях, их взаимоотношении, сочетаниях, исчезновении и появлении. В душевной жизни человека тянется вереница разнообразных представлений, стремясь пробиться к центру того освещенного круга, который мы называем сознанием; тесня друг друга, более слабые представления объединяются по ассоциации против более сильных, вытесняют друг друга за порог сознания, но при этом не исчезают совсем, а только ждут удобного момента, т.-е. благоприятного сочетания представлений, чтобы всплыть на поверхность сознания снова. Ощущение задержанного состояния или свободного подъема представлений есть то, что мы называем чувством, в частности чувством удовольствия или неудовольствия; ощущение стремления представлений подняться дает в итоге явление воли. Так создается та жизнь души, которую Гербарт хотел исчерпать в своей механике, статике и динамике представлений, мечтая ввести в психологию математические формулы и создать из нее точную науку.

Хотя душа в его философской системе заняла место субстанции, тем не менее все ее содержание, запас представлений со всеми его разновидностями и осложнениями вырастает и разворачивается постепенно в опыте. Гербарт таким образом вышел на путь опытного, эмпирического развития душевной жизни и открыл широкий простор для разработки психолого-педагогических вопросов. С этого момента его педагогика пошла в сущности независимо от его взгляда на душу, как на субстанциальное начало. Но для педагога выросла уже определенно выявившаяся идея психологического обоснования педагогики: педагогу необходимо отдавать себе ясный отчет в законах роста и развития душевной жизни. Это требо-

вание приобрело тем большее значение, что с появлением представлений духа уже вступает на колею **индивидуального** развития, требуя от педагога не только больших знаний, но и большого педагогического такта и чутья.

Таков был один устой педагогической теории Гербарта. Второй устой дала его этика, из которой вытекали цели педагогики,—эта, по словам самого Гербарта, определяющая сила всей его теории. Оригинальная черта его нравственного учения заключалась в том, что он этику, учение о нравственности, рассматривал, как ветвь эстетики, учения о прекрасном, о красоте и эстетическом совершенстве; и там, и здесь речь идет об оценке отношений, но только в эстетике высказываются суждения об отношениях между вещами и их совершенстве, о бытии, а в этике судят об отношениях в области человеческой воли. Во всяком случае над обеими сферами господствует идея прекрасного и совершенного, полноты идеальной личности. Внутреннюю красоту Герbart выразил в идее **внутренней свободы** и гармонии; к ней он присоединил идею **совершенства**, полноты и энергии жизни; внешнюю сторону и отношения охватывают идеи **благожелательности, права и справедливости**. В этих пяти сторонах жизни и личности должна была выразиться вся возможная полнота ее нравственной жизни, тесно связанной с эстетической и религиозной жизнью. Таким путем были твердо намечены цели педагогики.

Герbart обозначил всю полноту педагогических целей старой традиционной идеей **добродетели**, придав целям педагогики как будто исключительно нравственный характер. Но, в сущности, эта идея оказалась у него достаточно широкой, чтобы охватить широкую область педагогики. Он ввел в эту идею все только что указанные пять нравственных идей, оказавшихся настолько общими, что они наметили и гражданское воспитание, и собственно нравственное, и физическое, а близость этики и эстетики ясно указала и на эстетическое воспитание. При этом Герbart подчеркнул, что, вообще, цели педагогики многообразны, и по существу «воспитатель должен ставить своим усилиям те же самые цели, которые в будущем воспитанник поставит сам себе, как взрослый человек».

Идея добродетели, как цели педагогики, оказалась у Гербарта способной охватить и чисто-духовное разви-

ние. Не говоря уже об идее совершенства, требовавшей широкого образования, область воли и чувства по учению Гербарта не была самостоятельной сферой душевной жизни человека, а, наоборот, в основе всего лежал запас и течение представлений. От их богатства, развития, согласованности непосредственно зависели богатство и широта воли, чувства и вообще всей личности. Таким путем Гербарт последовательно выдвинул великую коренную идею педагогики, вдохновлявшую еще старых Сократа и Платона: это—идея **воспитывающего обучения**. При той неразрывной связи между разумом, волей и чувством, какая установилась в теории Гербарта, ясно было, что нельзя учить, не воспитывая, как нельзя воспитывать не уча. У этой идеи было также длинное прошлое, как мы это попутно отмечали раньше: кроме античной педагогики, к ней был очень близок Монтэнь, Локк, Коменский, Руссо и т. д.; она намечалась везде, где ставился вопрос об относительной жизненной ценности характера и рассудка и знаний, а тем более, где характеру отдавалось решительное предпочтение. Гербарт дал этой идее ясную, отчетливую формулировку. В исторической дилемме «знания или характер?» Гербарт оказался решительно на стороне той мысли, которую защищал еще Аристотель, а именно: что «ценность человека заключается не в его знаниях, а в его хотении»; но, так как хотение и знание у него не разобщены, то роковое «или» потеряло здесь свою остроту и родилась идея воспитывающего обучения. Стремление развить умственную деятельность окрасилось в одно из основных требований развития добродетели.

В педагогических афоризмах Гербарт говорит: «Обучение без нравственного образования есть средство без цели, нравственное образование (или образование характера) без обучения есть цель, лишенная средств». Развитие силы нравственного характера должно идти совместно с развитием умственной деятельности. Гербарт, в частности, глубоко убежден, что расширение круга представлений приведет необходимым образом к уменьшению грубости, желания при этом утратят свою одностороннюю энергию. Таким образом, образование достаточного круга представлений и его расширение и нормальный рост выросли в основную задачу педагогики. Гербарт даже был от пренебрежения к прирожденным предрасположениям, но основное его убеждение заклю-

чается в мысли, что наряду с ними в образовании характера основная роль принадлежит образованию круга представлений. Чем более многосторонне образование, тем больше шансов на образование характера. Поэтому истинный педагог и истинная педагогика должны быть полны широкого, **многостороннего интереса** к миру и жизни: педагогический интерес есть только проявление всего нашего интереса к миру и людям.

Идея многостороннего интереса заняла важное место не только в теории самого Гербарта, но и во всей его школе и частью за пределами ее. Это была одна из тех счастливых формулировок, в которых Герbart отчетливо выразил давно уже созревшую мысль. Нет сомнения, что, например, в наивном энциклопедизме Рабле крылась по существу эта идея, хотя и в смутной форме. Герbart пришел к ней вполне последовательным путем из идеи совершенства; исходя из нее, он установил три стороны воспитанника: интенсивность, экстенсивность и концентрацию силы. Первая есть природный дар, последняя полезна только в более позднем возрасте, и с точки зрения педагогики особенно важна экстенсивность силы, т.-е. круг, на который распространяется эта сила: на чем большее и разнообразное число объектов направлена сила воспитанника, тем лучше, но при одном условии, чтобы распространение силы вело к связности и системе, а не к разнообразию желаний и потребностей; об этом и должно позаботиться истинное обучение. Многосторонность интереса при этом Герbart резко отделяет от многообразия занятий; он за разделение труда и за то, чтобы каждый человек делал свое дело, но это вполне совместимо с многосторонностью интереса. Когда эта многосторонность распределяется равномерно, тогда мы в праве говорить о гармоническом развитии всех способностей. Герbart подчеркивает, что одностороннее обучение вредно уже потому, что мы никогда не можем с полной уверенностью предположить, что больше всего подействует на воспитанника, поэтому нужно многостороннее обучение. Как велико было значение этой идеи в глазах Гербарта, это видно из того, что многосторонний интерес является в его глазах необходимым условием личности. Он связывает его развитие с развитием человечности; существование его создает в глазах Гербарта почву для уважения к себе и другим, для духовного объединения людей. Если к этому припомнить, что Герbart неразрывно

связывал идею многостороннего интереса с идеей **многосторонней самостоятельности**, то станет ясно, что он воскресил в своей педагогической теории основную идею своего учителя Песталоцци, но вернул ее уже в научно оправданной форме. Вместе с тем он примирил идею многостороннего интереса с индивидуальностью, указав, что они вполне совместимы, так как каждая личность при всей многосторонности будет по своему охватывать материал.

Какие важные выводы получались у Гербарта из этой идеи, это показывает отчасти следующее: настаивая на большой широте и разносторонности интересов детей в интересах нравственного образования, он предлагает юного поэта ограждать от одностороннего утопания в поэзии, а не поэтов сближать поскольку возможно с эстетикой, чтобы не дать им остаться на колее ограниченных интересов, в то время как интересы могут быть вообще очень разнообразны. Он устанавливает в общих чертах некоторые разновидности интереса: он различает непосредственный и опосредствованный интерес, который несамостоятелен и служит какой-либо иной цели; непосредственный же интерес представляется Гербарту истинным источником жизни, а вскрытие таких источников обозначает истинное увеличение сил человека,—я сказал бы,—пробуждение широкого интереса к жизни. Из опыта возникает эмпирический интерес, при дальнейшем развитии рождается умозрительный интерес и далее эстетический. Из общения вырастает интерес симпатический, далее—социальный и, наконец, религиозный. Они могут быть односторонними и исключительными, но при целесообразном развитии они прекрасно сочетаются вместе. На почве всех этих интересов и возникает: дух наблюдения, рожденный эмпирическим интересом, дух размышления создается умозрительным интересом, а эстетическим—вкус к прекрасному; симпатический, социальный и религиозный интересы взращивают последовательно чувство симпатии, общественности и солидарности и религиозно - нравственного настроения.

На таком фундаменте Гербарт решает и вопрос о содержании образования. Ясно, что оно должно быть широким и многосторонним, как сам интерес. Так как представления возникают двумя путями, из опыта и общения, то получается два круга предметов, исторические и натуралистические. Наряду с изучением мира должно встать во имя воспитания полного человека, как основная

задача, изучение человеческих отношений. Как пристройка к ним должны изучаться языки, в том числе и древние, но на них Гербарт смотрит только как на ремесленные орудия. Школа должна ввести в свою программу все предметы, которые способны развивать различные, отмеченные нами раньше виды интересов, сюда должны войти и науки, изучающие вещи и действительные отношения, и науки, изучающие формы и знаки. Обучение должно стремиться всесторонне **наполнять душу**.—таков общий вывод Гербарта относительно содержания образования. Интересно отметить, что уже Гербарт подошел непосредственно близко к идее био-генетического принципа, играющего в наше время такую крупную роль в педагогике. Он рекомендует в плане обучения и воспитания путь хронологического восхождения от древних времен к нашей эпохе. Так, он предписывает при изучении языков начинать с греческого языка в детстве, в средние годы перейти к латинскому и в юношеском возрасте заняться новыми языками. Таким образом, Гербарт отдает должную дань и естествознанию, и математике, и филологии, и особенно подчеркивает значение наук, изучающих человеческие отношения. Многостороннему интересу у него соответствует и многосторонний круг наук.

Значение интереса, особенно непосредственного, подчеркивается особенно тем, что он является широким побудителем к основной умственной деятельности, к **апперцепции**; она состоит в том, что основная постоянная и устойчивая группа представлений, ставшая нашим эмпирическим «я», берет на себя как бы роль контролера, принимая и присоединяя одни представления и отклоняя другие. В этом и заключается мыслительная деятельность, принимающая дальше только более усложненные формы. На развитие и расцвет апперцепции и должно быть направлено особое внимание. Но апперцепция есть деятельность и при том лично - индивидуальная и потому и развиваться она может только **самодеятельностью**. Таким образом, Гербарт пришел к требованию широкого простора для детской самодеятельности и самоопределения, на что мы еще укажем позже; именно эта мысль привела его к его знаменитому лозунгу: «Не слишком много воспитывать». На этом же пути Гербарт обосновал старую идею **свободной индивидуальности**, хотя в его метафизике для этого не было достаточно почвы. Как доро-

га ему эта идея, это видно из его прекрасной мысли, что «воспитание было бы тиранией, если бы оно не вело к свободе», но истинная педагогика ведет к ней, если она сознательно идет к своей цели. Хотя воспитатель стремится к общим задачам, но воспитанник, — говорит Герbart, — есть отдельная индивидуальная личность и ее ни в каком случае нельзя игнорировать. Наш автор устанавливает правило, повелевающее дать возможный простор индивидуальности и ее деятельности. Истинный воспитатель, по его мнению, должен быть всегда готов предоставить индивидуальности достичь своей цели, именно цели «быть резко очерченной». Страшась губительного влияния праздности на детей и требуя занятий для них, он не забывает напомнить, что самые лучшие занятия это те, которые дети найдут себе **сами**. Идеи индивидуальности и самостоятельности, как это и должно быть по существу дела, сливаются у Гербарта в неразрывное единство. Он отмечает, что наряду с ученическими пересказами и изложением заученного особенное внимание педагога должны привлекать и высоко цениться **«свободно поднимающиеся»** представления. Учитель сам должен быть живым человеком с широкими интересами, чтобы дать представлениям ученика свободу движения; Герbart, в частности, наилучшим педагогическим путем считает тот, который в пределах, предписываемых данной работой, предоставляет питомцам наибольшую свободу.

Свобода эта особенно важна потому, что, по учению Гербарта, индивидуальность бессознательна, что она всегда выявляется по пути чутья. Но Герbart не закрывает глаза на опасности крайнего индивидуализма и вводит целый ряд энергичных ограничений; он особенно предостерегает от всего того, что мешает детям забыть свое «я». По поводу нравственного воспитания он говорит: «Необходимо делать так, чтобы воспитанник находил самого себя, ища добра и отвергая зло, — вот в чем заключается воспитание характера; иначе оно не существует». Крайнему индивидуализму он противопоставляет развитие альтруизма, находя, что в интересах развития личности молодежь должна быть бесконечно больше занята общественными отношениями, нежели самими собою. Общество должно представляться их уму великой загадкой, из-за которой юный человек должен забыть самого себя. Чтобы избежать эгоизма и мелкой житейской узости, Герbart рекомендует рядом с миром фак-

тов ставить мир идей, чтобы не было односторонней прикованности к фактической действительности.

Такова рекомендуемая Гербартом колея нравственного воспитания, которому он ставит целью выработку нравственной энергии характера. Так как мы не можем определенно выяснить своевременно, как повлияло обучение, на которое Гербарт полагает такие большие надежды, то чтобы уменьшить риск неизвестности, необходимо постоянно заниматься воспитанием характера или нравственным образованием воспитанника. Особенно важно пробудить у него нравственную чуткость, и тогда легкое замечание окажется более действительным, чем суровое воздействие. Но и для Гербарта на первом плане стоит задача создания соответствующей среды. «Ис-но,—говорит он,—что искусство нравственного образования прежде всего может быть лишь модификацией искусства общения с людьми; что поэтому гибкость в отношениях к людям есть одна из главных способностей воспитателя». И общение это должно быть достаточно разнообразным, так как всякая монотонность и вялость, по мнению Гербарта, является вредной для выработки нравственного характера.

Но нравственное воспитание идет к далекой цели, к будущему, а воспитанник, как живой человек, проявляет себя уже в данный момент и таким образом возникает задача управления, цель которого лежит в **настоящем**: это именно умение держаться в границах уже в настоящей действительности. И как ни дорога индивидуальность и свобода Гербарту, он требует легкой, но твердой руки. Каждый возраст должен уметь сносить ту цензуру, которой он заслуживает. Дети же в начале живут принципом беспорядка и склонны проявлять необузданные страсти. Отсюда и вырастает необходимость авторитарного воздействия. Сначала оно должно исходить от родителей. Гербарт высказался решительно против обобществления воспитания и за семейное воспитание. Семья с его точки зрения дает сочетание двух необходимых элементов воспитания, авторитета отца и любви матери. Управление должно принадлежать родителям, образование же в нашем смысле приходится, естественно, передоверять специалистам. Важной идеей для управления является требование, чтобы дети никогда не были праздны; необходимо дать целесообразный исход тому беспокойству, которое живет в душе каждого здорового ребенка.

Таким путем Гербарт поставил вопрос о средствах управления или воздействия на детей. Мы уже раньше познакомились с тем, какое значение он придает самостоятельности детей; он считает собственный опыт детей совершенно незаменимым, а потому ограничительные меры в его глазах есть только продукт печальной необходимости. Главные надежды он полагает на пробуждение лучших чувств. Страх ненадежен потому, что он весь, как остроумно выражается Гербарт, продырявлен желаниями. В интересах собственного опыта детей он отклоняет излишний строгий и постоянный надзор. По его мнению, мальчики и юноши должны знаться с опасностями, чтобы сделаться мужественными. Излишний надзор мешает детям научиться владеть собой и научиться тысячам вещей, которые не поддаются учету и находятся только деятельным путем и **личной волей**; от поднадзорных детей не ждите ни ловкости, ни изобретательности, ни смелости, ни уверенности; из них получают люди, которые отдадутся всему, что пошло и удобно. Но где дети совершают резкие погрешности и где не действуют увещания и напоминания, там Гербарт выступает сторонником английского принципа естественных следствий; он в таких случаях признает необходимым воспользоваться «печальным искусством наносить душе верные раны». Где следует, необходимо ребенка поощрить заслуженным одобрением, но где нужно, следует проявить энергию, исключить всякую вялость, меланхолию, надутость; если это необходимо, можно прибегнуть к оставлению без обеда и лишению свободы. Более того, когда слова не помогают, Гербарт высказывается за телесные наказания, но они должны быть настолько редки, чтобы скорее вызывать опасение издали, чем в действительности. «Мальчику,—говорит он,—вовсе не вредит воспоминание о том, что ему пришлось познакомиться с розгой, когда он был маленьким». Но, конечно, все эти меры рассматриваются им как продукт печальной и крайне нежелательной действительности; над всем и в центре должны стоять любовь и самоопределение и собственный опыт.

Гербарт не забывает об эстетическом воспитании: он считает его безусловно необходимым, лишь бы только изображение эстетических отношений не было мелочно и выступало бы в грандиозной форме. Гербарт усиленно подчеркивает необходимость глубокого религиозного воспитания, но педагогика, по его мнению, рассматривает

религию не объективно, а **субъективно**. Поэтому он высказывается против догматического религиозного обучения; религиозное воспитание не должно приводить в конфликт с знаниями. Как и у Шлейермахера, оно должно только прояснить то чувство зависимости от Высшего Существа, которое составляет суть религиозного чувства и смирения.

Герbart, крепко связавший воспитание и обучение, конечно, не мог не уделить много внимания методам обучения. Подводя итоги своим методам, он рекомендует быть наглядным, непрерывным, вызывать представления, входить в область действительности; это приведет к вниманию, ожиданию, исканию и действию; он требует равномерной концентрации предметов, но обсуждая отдельные методы, он находит, что и здесь нет нужды видеть спасение в каком-либо одном пути. Для **ясности** хороша понятная речь и повторение сказанного, для **ассоциации** наилучший путь—непринужденный разговор, открывающий простор собственным исканиям ученика; чтобы получить **систему** нужно строго связанное изложение; наконец, для приобретения **метода** важно решение всякого рода задач.

Но главным принципом остается все-таки раннее указанная нами идея, чтобы ученик шел путем как бы собственного опыта, открытия и изобретения; учение должно явиться ответом на заданные им самим вопросы. Поставленный им вопрос и возникшее представление должны в итоге разбора родить новые вопросы и ответы и повести ученика по восходящей, все расширяющейся лестнице знаний. Отсюда и исходили и исходят крупные ученики и последователи Гербарта. Школа его была и остается очень многочисленной и влиятельной. Из наиболее крупных продолжателей его учения назовем Фолькмара, Стоя, Вайца, Циллера и пенского проф. Рейна. Вопросы дидактики и методик получили здесь широкую разработку. Они шли в этом случае по пути, намеченному учителем: так как представления и их течение решали всю судьбу душевной жизни, то обучение приобретало колоссальную ценность; это и привело Гербарта к чисто-интеллектуалистическому утверждению, что дидактика, учение об образовании, должна стоять во главе всех частей педагогики, трактующих об отношениях воспитателя к воспитаннику.

XXIV

Идеи педагогического позитивизма (Спенсер).

Как нам показали предыдущие главы, у Фребеля и Гербарта и их школ выдвинулись на первый план два основных понятия, определивших их педагогику: у Фребеля фундаментальное, хотя и не исключительное, значение приобрело понятие развития, у Гербарта центральное место заняла идея научного обоснования педагогики этикой и психологией. Насколько назрела идея научного обоснования педагогики и именно на психологии, это видно из того, что почти одновременно с Гербартом возникли такие попытки и у других ученых. Так на эту идею горячо откликнулся немецкий философ Бенеке (1798—1854), в системе которого психологии вообще была отведена щедрая дань. В своем «Руководстве к воспитанию и обучению» *) он вполне принимает идею научного обоснования педагогики и намечает довольно широкую программу исследования, а именно: исследование цели, определение исходной отправной точки и материала и, наконец, систематическое изложение средств и путей к выполнению намеченных заданий. Он даже несколько полнее Гербарта указывает вспомогательные науки, но все-таки в общем итоге психология берет у него верх настолько, что уже он высказал мысль, и до сих пор еще распространенную в наше время, что педагогику вообще можно рассматривать как прикладную психологию. Это не помешало Бенеке дать много интересного педагогического материала, но мы на нем здесь в общем очерке останавливаться не будем. Много интереса к возможности научной педагогики проявила школа Гербарта, например, Вайл (1821—1864). Последний сделал в своей «Общей

*) Перев. Весселя, СПб, 1875.

педагогике» попытку вывести педагогику из практической философии, и у него в основе всего лежат указанные его учителем устои.

Но уже в ту эпоху возникли возражения, все больше нарастающие в наше время в противовес сужению педагогики до прикладной психологии. Одним из таких педагогов был Карл Шмидт, напоминающий по своей биографии нашего Ломоносова. Он, как и Фребель, впитал в себя многие идеи немецкого идеализма, особенно Гегеля и современной ему медицины и естествознания. Подготовленный идеей развития к вниманию ко всему существу человека и ко всем сторонам его жизни, Шмидт проявил большой интерес к антропологии. Вполне присоединяясь к идее обоснования научной педагогики, он выступил с решительным протестом против построения ее на одной психологии и энергично подчеркнул, что единственным истинным основанием для нее может служить только знание **всего** человека, как это ясно вытекает из цели воспитания полной личности, а не отдельных только сторон ее. Но в человеке, по его мнению, дано все «от пресмыкающегося до царства вечного», в нем развертывается весь мир во всех его сторонах. Таким образом, по своей идее эта **антропологическая** теория требовала уже не только изучения душевной жизни человека и его происхождения, но далеко ушла за пределы современного смысла антропологии: потребовав освещения педагогики всей широтой изучения жизни человека (**antropos** значит по-гречески человек) *). Сам Шмидт не провел всей широты требований, которые вытекали отсюда, но все-таки это был очень значительный шаг в истории развития педагогических идей, о котором важно вспомнить в наше время, когда чувствуется такая острая нужда в расширении базиса педагогики; из идеи антропологической педагогики в указанном смысле ясно вытекала необходимость учесть данные не только этики, психологии, физиологии и индивидуальной гигиены, но и элементы изучения и учета всей широты социальной жизни, социальной гигиены, экономических, государственно-народных условий и т. д. Таковы следствия из идеи воспитания человека, неосознанные в достаточной мере еще и до сих пор. Перефразируя известное изречение, можно было бы сказать, как это и делали Песталоцци и Герbart:

*) Очень интересно отметить, что понятие антропологической педагогики нашло отклик в основном труде К. Д. Ушинского.

ты педагог и потому ничто человеческое не должно быть чуждо тебе. В таком спорном виде этот вопрос перешел к нашему времени, и теперь борются друг с другом различные течения, начиная от тех, кто видит научность только в психологическом обосновании и лабораторно-экспериментальном исследовании и кончая теориями, требующими всей, почти энциклопедической разработки педагогических вопросов. Ко всему этому хору присоединяются немногочисленные в литературе голоса, что педагогика—искусство и вообще не поддается научному обоснованию.

Уже во всех спорах о научном фундаменте педагоги проглядывала мысль, что наука в девятнадцатом веке окончательно создала свою мощь и почувствовала твердую почву под собою. Она стала все больше и больше определять ход жизни, непосредственно влияя на различные отрасли промышленной и государственной жизни. Двери научных кабинетов широко раскрылись для жизни, и старая бэконовская идея «знание—сила», казавшаяся в то время утопической, теперь стала бесспорной действительностью. В наше время трудно указать область действительной жизни, где бы наука не играла крупной, часто основной роли; она стала фактором первостепенной важности в борьбе за существование, за жизнь. Значительное явление в области педагогических идей девятнадцатого века получилось, когда к идеям науки и развития присоединилась старая традиционная английская педагогическая идея жизненности, ясно высказанная уже Бэконом и Джоном Локком. Автором такой новой теории явился английский философ и ученый Герберт Спенсер.

Герберт Спенсер (1820—1903), автор грандиозной «Системы синтетической философии», проявил значительный интерес к педагогическим вопросам. Его педагогические статьи, объединенные в одну книгу под заглавием «Умственное, нравственное и физическое воспитание» или «Статьи о воспитании» *), были одно время и у нас предметом большого увлечения. Тем более велико было их влияние в Западной Европе и особенно в Англии. Это увлечение было создано и поддерживалось общим успехом позитивизма и синтетической философии; господство идей Спенсера в частности в России было настолько ве-

*) Под таким заглавием они полнее всего изданы в русском переводе газетой „Школа и Жизнь“.

лико, что он являлся настоящим философским вершителем судеб ряда десятилетий.

Спенсер взглянул на мир, как на явление и развитие скрытой, непознаваемой для нас бесконечной силы или абсолютного начала. Мы с нашими человеческими силами можем, по его учению, попытаться понять и объяснить только то, что выявилось и разворачивается в этом мире. Оставляя в стороне сложную ткань его системы, мы вспомним только, что жизнь мира, как проявление абсолютной силы, рисуется Спенсеру в виде постепенного развития, **эволюции** от простого несложного состояния к все более расчлененному дифференцированному и индивидуализованному. В вечном движении, создаваемом скрытой абсолютной силой, каждая достигнутая ступень объединяется с другими и образует все более тонкое и дифференцированное единство. Так в непрерывном процессе расчленения и объединения, дифференциации и интеграции, живет мир. Этому же закону подчиняются не только отдельные явления и отдельные организмы, но ему неизбежно следуют и человек, и общество, как социальный организм: все идет по пути от простого единства к сложному дифференцированному. В этом расчленении и объединении, дифференциации и интеграции, сказывается процесс приспособления внутренних условий к внешним без надежды достигнуть когда-нибудь полного равновесия.

В этом приспособлении и заключается жизнь, и вся историческая общественная жизнь человечества является по Спенсеру постепенным все увеличивающимся приспособлением человека к его естественной и культурно возникшей среде. Таким образом, чем дальше продвигается человечество, тем совершеннее становится жизнь. Это и привело Спенсера к мысли, что рай не позади, а впереди нас. Отсюда получилось и решение вопроса о назначении человека: оно говорит об утверждении жизни, об утончении ее, и главной задачей человека является возможно лучшее приспособление к условиям действительности в интересах счастья. Спенсер бесспорно и решительно встал на почву этого идеала и этим определил задачи педагогики. Идея счастья, как цель жизни, была давно уже провозглашена английской мыслью; популярности ее в литературе много содействовал Бентам, выставивший в теории нравственности лозунг «наибольшее счастье—наибольшего числа людей». Спенсер ока-

зался в общем на той же традиционной колее, намеченной английским эмпиризмом. Он ставит воспитанию задачу подготовить нас к действительной совершенной жизни, и единственный разумный способ суждения о воспитании, по его мнению, это—выяснение того, выполнило ли оно и в какой степени эту задачу. Конечно, многое в этом лозунге Спенсера решается тем, что он будет понимать под совершенной жизнью, но он дальше ясно показывает, что речь здесь идет о полноте жизни. Он говорит: «Сильная воля и неутомимая деятельность, порождаемые богатой животной крепостью, с лихвой компенсируют даже значительные изъяны воспитания».

Таким образом, весь вопрос о воспитании и обучении Спенсер перенес на новую почву, указанную еще Локком, но нашедшую здесь свое завершение: он все определяет и проверяет **идеей действительной жизнеспособности**, идеей жизненной ценности того, что дает педагогика. Само собой разумеется, что отсюда бесспорно вытекало традиционное в Англии преобладание воспитания над обучением, первенство задачи воспитания воли и характера. Но Спенсер сделал отсюда необычайно важный и плодотворный вывод, оказавшийся очень влиятельным: он запово пересмотрел в свете указанной нами идеи весь вопрос о **содержании** школьного образования. Уже в самой постановке этого вопроса надо видеть большую историческую заслугу. Конечно, вопрос этот, как мы стремились показать раньше, не был нов, но Спенсер формулировал его в необычайно рельефной и острой форме, которая должна еще дать свои плоды. В истории педагогики уже раньше назревал этот вопрос, уже раньше в лице Рэблэ, Монтэня, Бэкона, Томаса Мора, Локка и т. д. делались более или менее энергичные попытки внести в школу некоторое приближение к действительным, жизненным потребностям. В XIX веке, отмеченном, особенно в Англии, необычайным промышленным развитием, эта потребность значительно возросла. Жизнь стала предъявлять все большие требования к подготовке индивида; она уже настолько мало оставляла досуга для беззаботной жизни, что потребовалось наложить руку даже на раннее детство. В таких условиях вопрос о том, **чему** учить, должен был сделаться и действительно сделался основным вопросом педагогики. Он сказался и слышится и теперь в споре о ценности изучения классических языков, о дозе естествознания и т. д. Нет сомнения, что мы

далеко еще не перешагнули через эту проблему. Тем интереснее и поучительнее прислушаться, что дает английский мыслитель в своей рельефной, но односторонней постановке вопроса, в которой он завершает идею Бэкона.

Он находит, что в данное время педагогика руководится пагубным и совершенно нежизненным стремлением подготовить у своих питомцев умение добиться почета, возвышения над низшими и благосклонности высших. Жизненная энергия, таким образом, расходуется не на то, что действительно жизненно полезно, а на то, что приносит больше житейской мишеры, похвалы, почета и т. п., а меж тем по глубокому убеждению Спенсера, что пропущено в детском возрасте в воспитании и развитии человека, этого никогда нельзя уже возместить. Он с горькой иронией говорит, что культурный человек, как его создает современное воспитание, часто не стесняется сказать, что он не знает, где находятся Евстафиевы трубы, но он обидится, если вы заподозрите, что он не знает «суеверий двухтысячелетней давности», т.-е. греческих мифов и легенд. Между тем надо во всяком случае прежде всего знать то, что нужно для живой действительной жизни. Педагогические теории должны эволюционировать вместе с жизнью, и новая жизнь требует новой педагогики. Чтобы определить истинно жизненное содержание школьного образования, Спенсер рассматривает различные виды деятельности по степени их жизненной важности и сообразно этому определяет и программу школы. На первом месте стоят те виды человеческой деятельности, которые служат самосохранению индивида, потому что с гибелью человека отпадает и все остальное. Если бы не было этой деятельности, то человек погиб бы на первых же шагах жизни. Здесь основную службу несет инстинкт, и в этом кроется большое благо для человека; природа в данном случае как бы сама позаботилась о человеке. На втором месте у Спенсера стоит деятельность, направленная на добывание необходимых средств для поддержания жизни, пищи, крова, одежды и т. д.; это—деятельность, косвенно служащая самосохранению. Далее идет деятельность, направленная на сохранение человека вообще; это—воспитание потомства; к ней примыкают виды деятельности, связанные с поддержанием соответствующих политических и социальных отношений, и, наконец, на последней сту-

цени по степени важности стоят виды деятельности, наполняющие досуги жизни, посвященные удовлетворению вкусов и чувств, как служение разным видам искусства.

Таким образом, Спенсер пришел к распределению по рангу и степени жизненной ценности отдельных ветвей знания и обучения: на первом месте в школе должны быть поставлены предметы, непосредственно или посредственно несущие жизненную службу; за ними последуют предметы, обладающие условной ценностью. Спенсер не склонен при этом отдавать одной группе все свое внимание; он видит идеал педагогики в полной подготовке во всех этих отделах, но так как эта цель недостижима, то следует, по его мнению, стремиться к поддержанию правильного соотношения между степенями подготовки каждой отрасли по степени ее жизненной важности.

Естественно, что при таких условиях первое место было уделено Спенсером физическому воспитанию и наукам, полезным с точки зрения поддержания телесной жизни. Он готов присоединиться к мысли, что первое условие успеха в жизни это—быть хорошим здоровым животным. Он дает много очень ценных практических указаний в области физического воспитания. Так, он находит в противоположность многим другим авторам, что ограничение детей в пище вредно и что можно вполне положиться на аппетит, как на надежного руководителя; он высказывается против исключительно растительной пищи, за ее разнообразие, высмеивает моду обнажать плечи, ратует за достаточно теплое и свободное одеяние, протестуя против «безобразного почтения к внешности». Он считает полезной гимнастику, но предупреждает от переоценки ее. Центральным фактором деятельного физического воспитания при соблюдении других условий должны стать игры, живые, нестесненные игры на свежем воздухе, которые должны, наконец, отвоевать себе достаточно почетное место в школьной жизни. Указывая на вероятность понижения физических качеств нашего поколения, Спенсер находит, что в этом понижении повинен в большой степени избыток умственной деятельности и культуры. Являясь горячим поборником воспитания физической крепости, он подчеркивает, что природа—строгий счетовод: когда от нее требуют в известном отношении больше того, что она положила дать, то она сводит баланс, делая вычеты в других отношениях. Бичуя наш режим, ставя ему в упрек переобременение

учебой, умерщвление самостоятельности мысли, физическое ослабление и недоразвитость. Спенсер завершает свои требования знаменательным и характерным заявлением, что сохранение здоровья есть долг человека. «Немногие, повидимому,—говорит он,—сознают, что существует такая вещь, как физическая нравственность». И вот в интересах исполнения этого долга Спенсер настаивает на изучении телесной природы человека. Школа должна прежде всего познакомить детей с строением и деятельностью человеческого тела; необходимо изучение анатомии, физиологии и гигиены. Наука принесет здесь неизмеримую и незаменимую пользу; только усвоив научные данные, человек окажется способным пробивать себе путь в жизни: в этом случае отпадут тысячи всяких невзгод, возникающих теперь на почве невежества, на почве элементарной неосведомленности в процессах собственного тела.

Этим вступлением определяется дальнейший путь. Если естественные науки действительно необходимы для первых видов деятельности, именно для самосохранения человека, то и остальные виды жизнедеятельности также осмысленно культурно немыслимы без поддержки позитивных, положительных наук. Рядом с непосредственным самосохранением необходимо становится деятельность добывающая, обрабатывающая и производительная; она чем дальше, тем больше требует научных знаний из области физики, механики, химии, зоологии, ботаники, астрономии, геологии, биологии и т. д., иными словами для школы прежде всего после наук о теле человека необходим круг естественных наук о внешнем мире; к ним с логической необходимостью присоединяется, с одной стороны, математика, с другой—наука об обществе, социология, элементы психологии, гражданствоведение, т.-е. все то, что современная школа почти целиком или отодвигает на второй план, или же оставляет совершенно в стороне. Уже из этих мыслей становится понятным, что Спенсер, в противоположность своему соотечественнику Миллю, не мог быть другом среднешкольного классицизма. Он не ждет от него никакой пользы для жизни, наоборот, опасается даже, что он увеличит и без того чрезмерное почтение к авторитету. Ознакомление учащихся с положительными науками, или, как уже прямо говорит Спенсер, с науками, необходимо и с точки зрения остальных видов деятельности. Оно необходимо в инте-

ресах религиозного воспитания, потому что, по мнению Спенсера, истинная наука всегда скромна, потому что, говорит он словами Гексли, своего соратника, истинная наука и истинная религия—сестры-близнецы, и разъединение их было бы, конечно, гибелью обоим. Наука нужна даже для целесообразной подготовки к тем видам деятельности, которые служат наслаждению: для изящных искусств, для литературы, для наслаждения созерцанием природы. Спенсер поставил эту деятельность на последнее место, но он не отклонил ее, а, наоборот, находит, что без нее жизнь утратила бы половину своей прелести. Важно не отказываться от нее, а важно не принимать подобно нашему времени цветок за растение, не пренебрегать последним ради первого.

Настаивая на том, чтобы положительные науки воцарились в наших школах, Спенсер, как мы уже знаем, энергично восставал против чрезмерной односторонней культуры. С точки зрения счастья и свободы, этих признанных целей человека, по мнению нашего философа, изучение наук должно протекать в форме, исключающей авторитет и предоставляющей возможно больший простор собственным наблюдениям и выводам учащихся. На воспитание способности систематического наблюдения он предлагает обратить особенное внимание; он требует возможно большего внимания к собственному мнению детей, приятного преподавания, прекращения занятий раньше, чем дети утомятся; вообще, говорит он, необходимо всячески хранить их жизнеспособность, жизнерадостность, и развивать самостоятельность и самодеятельность. Здесь Спенсер перечисляет старые методические идеи, рекомендуя переходить от простого к сложному, от конкретного к отвлеченному, наглядность и т. д., о которых мы здесь можем ограничиться просто голым упоминанием.

Но положительная наука для Спенсера необходима и как фактор нравственного воспитания: он считает ее одним из лучших средств моральной культуры, хотя бы уже потому, что она культивирует глубину, свободу мысли, устойчивость и т. д. Она помогает найти ту средину между эгоизмом и альтруизмом, которая с точки зрения Спенсера является единственно жизненным путем. Рассматривая его теорию нравственности, необходимо помнить, что по его философскому учению всякое особое развитие приходит к естественному концу, когда

оказывается достигнутым положение равновесия действующих в нем сил, внешних и внутренних условий, т.-е. когда уничтожается возможность дальнейших изменений и расчленений. Таким образом, нужно некоторое столкновение или противоречие для возможности прогресса. Вот почему Спенсер благословляет здоровый эгоизм, ограниченный долей альтруизма, как необходимый фактор общественной и личной жизни. Как эгоизм, так и альтруизм, взятый каждый в отдельности, нежизнеспособны.

Отсюда проливается некоторый свет на ту позицию, которую Спенсер занял в вопросе о семье и родительских обязанностях. Он также не остался в стороне от кипевшего на материке спора о том, на кого возложить обязанности воспитания—на семью или общество и государство. Спенсер видел в отношениях родителей и детей ту смесь эгоизма и альтруизма, которая вообще необходима для жизни. Семья по его учению предшествует государству, она является основой общества; поэтому обязанности родителя и необходимы, и требуют более тщательного внимания, чем обязанности гражданина. Когда в Англии, современной Спенсеру, разгорелся спор о государственном воспитании, он выступил решительным крайним противником вмешательства государства в эту ветвь жизни и энергично высказался за «естественный» порядок. Он говорит: «Государственные люди открыли, что этот духовный аппарат, семья и родители, является совершенно недостаточным, что план творца для обеспечения морального и интеллектуального роста человечества является «простою теорией», чистейшей абстракцией, и вот они дают нам взамен свое изобретение: особую государственную машину, составленную из директоров, инспекторов, педелей, наставников, надзирателей и советов,—машину, которая приводится в движение налогами и ждет постоянной поставки сырого материала в форме маленьких мальчиков и девочек». Спенсер находит, что если народ обездолен и естественный воспитательный механизм подорван, то отсюда necessarily вытекает тот вывод, что надо устранить социальные беды, а не умерщвлять семью.

Идя последовательно дальше, Спенсер выступил с необычайно энергичной защитой той идеи, с которой мы познакомились уже у Фребеля и в которой следует видеть насущный вопрос современности. Эта идея подго-

товки к семье, к родительским обязанностям. Тут Спенсер необычайно поучителен. Следуя своей основной идее широкой подготовки к жизни, Спенсер, конечно, не мог пройти мимо этого вопроса. Он говорит: «Как физическая зрелость отмечается способностью производить потомство, так духовную зрелость надо видеть в способности воспитывать его». Но так как наука везде у него идет на помощь жизни, то и тут Спенсер требует психолого-педагогической науки. Она представляется ему настолько важной, что он готов отдать ей первенство перед целым рядом других и увенчать ею все здание, тем более, что педагогика предполагает по его мнению другие науки; семья и воспитательские функции тем более необходимы для людей, что, как глубоко замечает наш мыслитель, «последняя стадия в духовном развитии каждого мужчины и женщины может быть достигнута только надлежащим исполнением родительских обязанностей». И в этом слышится голос нашей современной проблемы.

Таким образом, объединяя рассуждения Спенсера в одном общем итоге, мы можем сказать, что содержанием образования должны быть **науки** и притом **науки положительные**. Спенсер вводит, правда, и историю, но он подразумевает под ней изложение не индивидуальных фактов, а науку о законах исторической жизни. Спенсер глубоко убежден, что воцарение науки есть одно из первых условий наступления более совершенной эры в жизни человечества.

Идея воспитания наблюдательности и собственного опыта у детей нашла естественное дополнение в той идее, которую Спенсер решает вопрос о средствах воздействия на детей: это—традиционная идея английской педагогики, **принцип естественных следствий**. И здесь чувствуется все та же положительная черта. Спенсер убежден, что грубость породит грубость, а мягкость—родственные ей черты, что в семейном управлении, как и в политическом, грубый деспотизм сам порождает большую часть тех проступков, которые он потом стремится подавить. Поэтому угрозы и наказания, как и похвалы и награды, редко достигают своей цели, наоборот—чаще всего оказываются крайне вредными. Спенсер находит, что сама природа и жизнь указывают нам наиболее целесообразный путь: так, ребенок, не послушавшийся спокойного предупреждения и стукнувшийся головой об стул или получивший ожог, раз навсегда поймет, что нельзя

пренебрегать известными законами, и слова ему дальше уже не нужны, потому что он будет достаточно научен естественными следствиями своих поступков. При этом жизнь сохраняет строгое соответствие между поступком и наказывающим следствием. Этим устраняется возможность обиды и унижение человеческого достоинства детей. Само собой разумеется, Спенсер в угрожающих случаях считает необходимым насильственное предупреждение, но за исключением крайних случаев, говорит он, «система, которую следует применять, должна заключаться не в оберегании ребенка от маленьких рисков, а только в совете и предостережении». В общем правила нравственного и дисциплинирующего воспитания Спенсер сводит к следующим идеям: 1) Не ждите от ребенка высокой степени морального совершенства, так как он на первых порах близок к первобытному человеку, а моральная скороспелость не даст ничего хорошего. Спенсер вообще стоит на почве ясно сформулированного биогенетического принципа, который он приписывает Огюсту Конту и который уже намечался у Гербарта и был высказан Фребелем. «Воспитание ребенка,—говорит он,—должно согласоваться, как в отношении способа, так и в отношении порядка с воспитанием человечества, рассматриваемым исторически; иными словами, генезис знания у индивида должен следовать тем же путем, как генезис знания у рода». 2) Прибегайте к умеренным средствам и ждите умеренных результатов. 3) Введите либеральную форму семейного управления. 4) Экономьте по возможности приказання. 5) Если уже приказываете, то делайте это репительно и настойчиво. 6) Не забывайте, что цель воспитания—самоуправляющееся общество. 7) Не огорчайтесь своеволием детей и, наконец, 8) никогда не забывайте, что воспитание основная и необычайно сложная задача.

Таковы в общих чертах педагогические идеи Гербарта Спенсера. Если мы выделим идеи естественности, наглядности, опыта, подготовки к труду, к борьбе за лучшую жизнь, идеи самостоятельности и самодеятельности, то нам станет понятным, что Спенсер в своей теории, дышащей положительным духом, заявил о своем согласии с основной идеей такой по всей своей натуре противоположной ему личности, как Песталотци, в душе которого через край переливался педагогический идеализм. Его согласие с Песталотци, практику которого он считал опи-

бочной, идет настолько далеко, что в осуществлении основной идеи великого швейцарца он видит задачу будущего.

Идеи Спенсера нашли очень энергичную поддержку в деятельности английского ученого Гексли (1825—1895). Он с горечью констатировал, что при современном строе школы мы выпускаем в жизнь будущих коммерсантов, не имеющих никакого представления ни о гвозде, ни о вывозе, ни о капитале,—будущих граждан, совершенно незнакомых с законами, и т. д. В общем выводы его шли в том же направлении, как у Спенсера, и Гексли только еще более подчеркивал необходимость воспитания стойкой воли и жизнеспособной личности.

Близкими к позитивной педагогике,—по крайней мере, к ее основному принципу подготовки и наилучшего приспособления к жизни, к достижению счастья человека,—оказались крупные социально-реформаторские, социалистические течения. Мы видели уже на примере Платона, Песталоцци и Фихте, что мечты о новом человечестве и новой жизни тесно связывались с идеей нового воспитания, как фактора, который должен создать новое человечество. И эти великие педагоги тщательно обдумывали вопросы воспитания. Не могли пройти мимо них и социально-реформаторские течения XIX века. Интерес к педагогическим вопросам проявился отчасти уже у Сен-Симона, Фурье, Огюста Конта, Оуэна, давшего интересные пробы трудового общественного воспитания и полного веры в него, и др.; но, как это ни странно, увлекшись изучением экономических условий и переоценив их роль, они не уделили разработке педагогических вопросов того внимания, какого следовало ожидать от них по существу, и потому у них мы находим только отрывочные общие идеи, скрапленные иногда уже ранее развитыми взглядами. По всему характеру их общих требований они выдвинули на первый план идею всеобщего обучения, открытой лестницы образования для наиболее одаренных без различия сословия, религии и т. д.; их конечно, очень привлекали и привлекают идеи трудового и свободного воспитания, но и здесь детальная разработка вопросов отсутствует.

Отрицание частной собственности и кризис семьи привели их к крайне острой постановке вопроса о семье. Большинство голосов склонилось к идее общественного воспитания и к отрицанию семьи, хотя и здесь, например,

в лице Лассалья и Родбертуса, были протестующие голоса. В крайне запутанное положение попали анархисты, так как для них оказался совершенно неразрешимым вопрос о том, кто защитит незащищенных маленьких детей, кто должен содержать и воспитывать их, рождающихся в свободных отношениях, когда всякие законы, предписания, нормы исключаются анархизмом принципиально. В социалистических теориях во всяком случае бесспорное положение заняла та мысль, что детям должно быть обеспечено нормальное воспитание без всяких исключений, что они должны найти широкую защиту еще до появления на свет Божий и в пору детства в форме обеспечения здорового материнства и питания. Эти течения особенно энергично подчеркнули не только задачу всеобщего обучения, как реальное жизненное требование, но они много помогли выдвинуть другую великую мировую задачу: это—**идею всеобщего воспитания**. Решение ее, конечно, дело неблизкого будущего, но она стоит перед современностью в центре педагогических и жизненных вопросов первостепенной важности, напоминая нам лишний раз о неразрывной тесноте связи между эволюцией педагогических идей и эволюцией жизни и общего мирозерцания.

О Г Л А В Л Е Н И Е.

	<i>Стр.</i>
Введение	1— 8
I. Идея военно общественного воспитания в древней Греции	2— 29
II. Появление индивидуализма и идеи образования Софисты и Сократ	23— 31
III. Педагогический идеализм Платона	32— 49
IV. Педагогический реализм Аристотеля	50— 62
V. Педагогический практицизм древнего Рима	63— 72
VI. Упадок идеи воспитания и возвышение идеи образования в эллинистическо римский период	73— 84
VII. Идея религиозного воспитания в христианстве первых веков	85 — 93
VIII. Педагогический аскетизм средних веков и рыцарский идеал воспитания	94—104
IX. Педагогический индивидуализм эпохи Возрождения и идея природы	105—117
X. Идея всеобщего обучения в педагогике реформации	118—133
XI. Появление идеи социально-педагогической подготовки учителей. Иезуиты	134—139
XII. Рост идеи реалистического содержания образования. Раблэ и Монтэнъ	140—150
XIII. Идея сближения школы и жизни у Т. Мора и Бэкона	151—157
XIV. Идея природосообразной педагогики Коменского	158—175
XV. Идея опытной педагогики и дисциплинирующего воспитания у Дж. Локка	176—188
XVI. Проблема нравственной ценности природы человека у янсенистов и пиэтистов. Идеи женского образования и воспитания. (Фенелон)	189—196

XVII. Идея самораскрытия человека в педагогике Ж. Ж. Руссо	197—214
XVIII. Идея естественной школы и естественного органа воспитания (Филантрописты, Шалотэ, Кондорсэ)	215—222.
XIX. Идея народно-трудовой педагогики Песта- лоцци	223—238
XX. Идея самостоятельной личности. Кант . . .	239—246
XXI. Идея общественного воспитания и учитель- ской самостоятельности. Фихте, Шлейер- махер, Дистерверг	247—258
XXII. Идея органического развития и детского сада Фребеля	259—274
XXIII. Идея научно обоснованной педагогики и пе- дагогический интеллектуализм Гербарта . .	275—288
XXIV Идея педагогического позитивизма. Спенсер	289—302

ТРУДЫ ПРОФ. М. М. РУБИНШТЕЙНА.

1. Die logischen Grundlagen des Hegelschen Systems und das Ende der geschichte, 1905, Inaug -Dissert.
 2. Идея личности как основа мировоззрения, 1909, Москва.
 3. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой, Москва, 1920 г., 4 издание.
 4. Эстетическое воспитание идей, Москва, 1918 г., 2 изд.
 5. Общественное или семейное воспитание? Москва, 1918 г., 2 изд.
 6. Социализм и его истинный смысл, брошюра, 1917 г., Москва.
 7. Платон-учитель, Иркутск, 1920 г.
 8. Основы трудовой школы, 2 изд., Чита, 1921 г.
 9. История педагогических идей, Иркутск, 2 изд.
-

Цена 2 р. 50 к. зол.

СКЛАД ИЗДАНИЯ: Иркутск. университет, у автора
Иркутск, Белый Дом.
Чита, Ингодинская, 15, у М. Л. Клейман.
Харбин, типография Дома Тру-
дящихся, 1-ая линия, с. д.