

7269

The image shows the front cover of an antique book. The cover is bound in a dark, possibly black or very dark brown, leather or cloth. It features a complex marbled pattern of thin, irregular, light-colored (tan or beige) veins that create a web-like or root-like texture across the entire surface. The pattern is dense and organic. In the upper left corner, there is a small, rectangular white paper label with the number '7269' written in a dark, cursive or handwritten style. The edges of the book, particularly on the left side, show signs of wear and some loss of material, revealing the underlying board or the binding structure.

Монро

История педагогики

Ч. II.

1923, Москва

ралась на физическую доблесть. В то же время, благодаря книгопечатанию, раскрылись сокровища греческой и римской мысли, и открывались новые пути для каждого искавшего просвещения и истины.

Единство средневековой мысли и, как показывает историческое развитие того времени, такое же единство средневековой жизни, распалось в конце-концов на множество интересов и на разные роды деятельности, характерные для новых времен. Мысль утратила свой объединенный, корпоративный характер. Воспитание перестало ставить себе целью такое приспособление индивидуума к установленным совершенным системам мысли и действий, при котором он утрачивал свою индивидуальность и находил выражение для своего обезличенного „я“ лишь через посредство целого и общего, через посредство одной из установленных систем, организаций или корпораций. Теперь, вместо такого подчинения частного целому, развилось величайшее разнообразие форм индивидуализма, столь характерного для эпохи раннего Возрождения; вот почему так трудно описать умственные черты или педагогическую практику этого периода иначе, чем в форме личных характеристик. Крайний индивидуализм типичен однако лишь для раннего периода и скоро окристаллизовался в общественных движениях и в нескольких типах школ.

Хотя жизнь в эпоху Возрождения была богата чрезвычайно разнообразною деятельностью, но можно подвести ее под три общих направления, представляющих три больших группы интересов, почти неизвестных в Средние века; теперь перед студентом открывались три новых мира или, по крайней мере, три новые стороны жизни, остававшихся почти неизвестными в течение многих столетий. Первый из этих новых миров — реальная жизнь прошлого, жизнь древних греков и римлян, обладавших бесконечно более разнообразными интересами, а, следовательно, и более широким знанием жизни и ее возможностей, чем средневековые люди. Классические века дали выражение этим интересам в своей литературе и своем искусстве, несравненно превосходивших все созданное в промежуточные столетия, — столетия, не столь невежественные, сколь равнодушные к прежним интересам. Второй из этих миров — мир субъективный, мир эмоций: радость бытия, созерцательные наслаждения, оценка прекрасного, интерес к наблюдению и анализу, направленным на внутренние переживания,

интерес более эстетического и чисто человеческого, чем философского и религиозного характера. Средствами здесь является самое полное участие в деятельности и интересах окружающей жизни, цель — самокультура и самоусовершенствование; результат — процветание искусства и литературы: средневековая мысль совершенно не знала этого мира. Третий из миров была окружающая природа — область, не только неизвестная людям средневековья, но и презираемая ими: в ее влиянии на человека видели нечто низкое, унижающее человека.

Открытие первого из трех великих миров привело к более широкому и более напряженному изучению латинского и греческого языков; к классической литературе, на обоих языках, начали относиться с благоговением; стали усердно разыскивать рукописные остатки этой литературы, пока не нашли всего существенного из того, чем мы ныне владеем. Вместе с тем развивалась страсть к собиранию рукописей, а, следовательно, к копированию их, пока, наконец, изобретение книгопечатания не помогло их всеобщему распространению. Не следует, однако, смешивать средств, бывших в употреблении в эпоху Возрождения, с причинами или целями последнего. Нахождение классической литературы не было его причиной, ибо причина, как мы уже отметили, лежит гораздо глубже и дальше в прошлом всего исторического движения и развития мысли. Отыскание классической литературы не было также целью Возрождения или его немногих знаменитых вождей, как Петрарка, хотя они и были объаты сильной страстью к отысканию древних произведений. Древние книги служили лишь средствами для новой культуры, для развития знаний и расширения умственных горизонтов и опыта; и достижение с помощью этих средств желанных результатов сделало из этих нескольких людей первых вождей нового движения.

В новооткрытой литературе названные три направления мысли нашли себе опору и, благодаря ей, впервые ясно обнаружались. Они-то лежат в основе различных педагогических концепций, господствовавших в течение последующих столетий. В противоположность формальному схоластическому аристотелизму, теперь возник сначала платонизм или неоплатонизм; он всецело противоречил принятым до сих пор учениям и нашел себе самое полное выражение в ранних стадиях эпохи Возрождения. Исходя из крайне-платоновского развития греческой мысли на ее закате,

он вылился в формы крайнего индивидуализма, который дал философскую основу для идеала личной культуры и саморазвития, вылился в усилия, направленные в области воспитания на личность, и в идею человеческого или коллективного бессмертия или „в желание жить в воспоминаниях, сделавшись лучше от этого коллективного существования“, — взамен небесной жизни в монастырских догматах. Согласно с этим взглядом на жизнь, познание мира и даже познание Бога заключалось в познании человеком самого себя и открывалось в созерцании, в углублении в самого себя, в самоанализе; так, и небо, которое человек созерцал, было его собственным созданием. Вторым литературным возрождением было возрождение более подлинного Аристотеля, освобожденного от восточного толкования и рабских комментаторов и обнаруживающего свои существенные мысли скорее в своей физике, чем во фрагменте метафизики, которым располагали схоластики. Теперь, благодаря Аристотелю, возвратились назад к точке зрения ранних греческих философов, которые больше были заинтересованы теорией природы вселенной, чем познанием человека. Кроме того, благодаря тому же Аристотелю, двинулись вперед на пути познания действительности, т. е. в направлении новейшей науки. Третья фаза литературного возрождения сосредоточивалась, главным образом, вокруг латинской литературы; она была враждебна схоластической литературе из-за ее плохих формальных качеств. Дух Возрождения — существенно индивидуалистический и конкретный, а потому эстетического направления; он противился отвлеченным понятиям, не желал иметь с ними дела, а требовал конкретного, реального, всего, что обращалось к воображению и к сердцу, хотя бы это была не больше, как красота литературной формы. Все эти тенденции сказались с самого начала, но не существовало определенных школ, представлявших различные стороны духовных течений; однако можно утверждать, что платоновское индивидуалистическое течение было характерно для четырнадцатого и начала пятнадцатого века; индуктивное аристотелевское и научное направление не сделалось преобладающим раньше семнадцатого века, тогда как цicerоновская литературная фаза пользовалась влиянием — хотя не всегда открыто — в течение всего промежуточного периода.

Все это было результатом открытия первого из новых миров Возрождения — мира древних. Но сделаем теперь оговорку: в сущности то, что было представлено нами как следствие возрождения

научных трудов Аристотеля и ранних греческих философов, было лишь одной стороной мира древней мысли, которая и привела к этому открытию мира природы. Верования и методы греков заставили всех, интересующихся знанием в эпоху Возрождения, направить на явления природы непосредственное наблюдение и эксперимент, а это, в свою очередь, привело их к географическим открытиям и исследованиям на суше и на море и к тем астрономическим открытиям, которые стали основой новейшей научной мысли. Таким образом, это направление научных исканий в эпоху Возрождения привело со временем к видоизменению всех течений мысли; оно связано непосредственно с трудами Бэкона и Декарта в семнадцатом веке и с физическими и биологическими исследованиями новейшей науки. Сочетание первых и вторых из этих великих открытий, сочетание мира, отразившегося в классической литературе, с миром, открывшимся интроспективному анализу, с миром эмоциональной жизни, привело к творчеству искусства и литературы, включая поэзию, драму, роман, к заинтересованности новыми мотивами, почерпнутыми из истории и современной жизни, и, затем, развитию исторических и общественных наук. Вначале новое движение поражает исключением из себя всепоглощающего религиозного интереса, но в течение шестнадцатого века оно снова становится преимущественно религиозным, однако теперь уже скорее на гуманистической, чем на схоластической основе.

Хотя все эти перемены влияли на воспитательные идеалы и на педагогическую практику и сказались на образовании всех новейших понятий о воспитании, тем не менее полная характеристика их значения относится скорее к истории человеческого ума и человеческого общества, чем к более узкой области истории педагогика. В последней уместен лишь краткий исторический очерк прогрессивного развития в эпоху Возрождения, как базис для рассмотрения строго педагогического значения Возрождения: ведь ни за одним великим историческим движением нельзя признать такого всепроникающего педагогического характера.

Переход от старой образованности к новой не был резким; само выяснение нового духа совершалось очень постепенно. Даже его торжество не означало исчезновения духа старого времени. И в педагогических интересах, и в интересах более широких, касающихся человеческого интеллекта и человеческого духа вообще, старые методы мышления и старые идеи и идеалы про-

должали сохраняться многими веками; в действительности они сохранились и по настоящий день. Но господствующей мыслью, окрашивающей весь период, скоро стала мысль, возбужденная новым знанием.

Возрождение в Италии. — Политическая, религиозная и умственная жизнь того времени сосредоточивалась в Италии; в ней же сосредоточивалось и движение Возрождения. Так было в последней половине четырнадцатого и в течение всего пятнадцатого века. О причинах этого движения, поскольку они кроются во влиянии университетов и в напряженности умственной деятельности в тринадцатом веке, уже была речь. Личное связующее звено мы нашли в Данте (1264—1321); о его отчасти средневековом, отчасти новейшем направлении мысли также уже упоминалось. Но человек, заслуживший название „первого человека нового направления“, был Петрарка (1304—1374). Он первый совершенно порвал с средневековым духом; он посвятил себя изучению классиков и воспроизведению классического духа в литературе, как на отечественном языке, так и на классическом—латинском, с такой страстью, что скоро увлек за собой множество передовых умов Италии. Петрарка первый избрал Цицерона учителем. Он смотрел на Цицерона и его сотоварищей, как на живых личностей. В эпистолярных произведениях Петрарки, впервые отразивших в себе новый дух, многое было задумано как воображаемая переписка с этими авторами древних времен. Он так глубоко и с таким живым пониманием стремился проникнуть в их дух, что классический дух стал духом эпохи Возрождения. Сам Петрарка говорит, что он стоял между двумя веками: он первый обратился назад, к веку Августина, и восстановил все утраченное, — он первый указал на путь к возрождению.

В последние средневековые столетия было довольно распространено знание латинских классиков, ибо существовали рукописные копии многих из них; по крайней мере, Вергилия знали вполне хорошо. Но красоту их литературы мало ценили, мало симпатизировали интересам классических времен; проявляли также мало терпимости к изучению этих классиков по сравнению с занятиями диалектикой на основе Аристотеля, по сравнению с изучением „Сентенций“ Петра Ломбарда и патристики, и схоластики вообще. Петрарка боролся со всею силой против господствовавших педагогических идей того времени, против схоластицизма и

аристотелизма. Благодаря своей гениальной способности руководить людьми и волбуждать энтузиазм, он создал общий интерес к классикам, прямо противопоставив их обыкновенным интересам учащихся, образовательных учреждений, церкви и священнослужителей. Петрарка не был единичным явлением в этом отношении, а лишь одним из представителей общего движения. Но в истории педагогики ему принадлежит место первого великого представителя нового типа умственной жизни. В наше время, когда мы легко можем ознакомиться с лучшими мыслями и действиями прошлого, не роаясь в произведениях древности, нам трудно оценить по достоинству важность его работы. В то время не было сколько-нибудь значительной отечественной литературы, и человеческие интересы, которыми были богаты греческая и латинская литературы, сменились узкими религиозными и церковными интересами средних веков. Следовательно, нельзя проводить параллели между значением изучения латинского и греческого языков в недавние столетия и важностью этого изучения в период Возрождения.

Дело Петрарки и его собратьев было ценным не только в отрицательном направлении, т. - е. как протест против всяческих ограничений, налагаемых духом средневековья, против предуставленного образа мыслей и действий, заключенных в законченную, но произвольную и деспотическую систему: его делу присуща также положительная ценность: он подчеркнул значение благоприятных условий классической жизни для саморазвития, благодаря возможности величайшего разнообразия опыта, переживаний и стремлений, т. - е. всего того, что сурово осуждалось средневековым аскетизмом и самоотрицанием. Его произведения, впервые в новейшие времена, раскрывают человеческую душу во всем богатстве ее страстей, страданий и стремлений. Здесь впервые использован самоанализ, ставший затем характерной чертой новейшей литературы и мысли.

В противодействие средневековой тирании загробной жизни возникла мысль о мирском бессмертии, породившая позже симпатию к язычеству, восстановление которого было характерным явлением Итальянского Возрождения. Ни одно из произведений Петрарки не имеет отношения к педагогике в узком смысле. Наиболее значительное из них, его „Сонеты“, написаны на отечественном языке и отличаются субъективным, эмоциональным характером, что отводит им важное место в истории новейшей литературы; далее следуют его „Жизнеописания древних людей“, в которых

фигуры греков и римлян встают, точно живые, перед читателями новейших времен; и, наконец, идут, его очень многочисленные письма, из которых выясняется развитие и распространение нового духа эпохи Возрождения. Не содержание этих произведений дает их автору место в истории педагогики, а новая концепция жизни и воспитания, новый дух этого воспитания. Субъективность и индивидуализм Петрарки, эти крупные характерные его черты, также имеют большее, нежели только индивидуальное значение. Как в самом начале, так и на всем своем протяжении Возрождение в Италии носило преимущественно личный и индивидуальный характер. Развитие и культура индивидуума, а не усовершенствование общества интересовали его. Оно не стремилось к реформированию нравов или к устранению формализма в религиозной жизни или борьбе против узости политической жизни.

Петрарка неумышленно предавался изучению древности и обладал способностью увлекать за собой других. Хотя у него было много сотрудников и много преемников, но заслуга по восстановлению классического латинского языка принадлежит непосредственно ему.

Сотрудники Петрарки. — Главные из них были: Боккачио (1313—1375), особенно прославившийся в литературе, и Борцицца (1370—1431), преимущественно знаменитый своей ученостью. Они вместе с Петраркой приняли руководящее участие в работе по отысканию классических текстов, по изготовлению копий с рукописей и по основанию библиотек. Только в одном педагогически значительном событии в эпоху Возрождения — в восстановлении греческого языка — Петрарка мало участвовал. Еврейским языком итальянцы не интересовались, но восстановление греческого — их заслуга. Даже среди византийских греков на Востоке знание классического греческого языка было редкостью. Многие путешественники и некоторые студенты приходили в соприкосновение с современными им греками; немногие из византийцев занимались преподаванием греческого языка в Италии, но первым настоящим учителем классического греческого языка на Западе, в продолжение многих десятилетий, был Мануил Хризолор (умер в 1415 году). От 1397 года по 1400 Хризолор читал лекции в университете Флоренции, а позже в других итальянских городах. Со всех сторон стекались студенты, желавшие заниматься под его руководством; другие греческие учителя следовали его примеру; было перенесено большое число греческих рукописей,

писались греческие грамматики для латинских студентов,—словом, западный мир получил новый язык и целую литературу несравненно большей ценности, чем та, которую он обладал на классическом латинском языке, на латинском—Отцов церкви или средневековом, или на отечественном языке.

Ко времени, когда Возрождение достигло своего зенита в Италии и начало распространяться на Север от Альп, были восстановлены классический латинский и греческий языки; была открыта наибольшая часть литературы на этих языках из того, чем мы обладаем ныне, были основаны библиотеки, новый дух времени и новое знание пустили прочные корни.

Видоизмененный характер Возрождения в Северной Европе.—Возрождение в последней половине пятнадцатого и в большей части шестнадцатого века изменилось по сравнению с ранним Возрождением в двух отношениях. К этому времени это движение завершило свой круг в Италии и начало вырождаться в формализм, мало чем превосходивший прежний, но тогда же движение перешло и на север от Альп, было приветствовано сначала французами, но наибольшего развития достигло среди тевтонских народов. На юге новая образованность уже проявляла склонность к утрате первоначального широкого интереса к природе и жизни, а также напряженной веры в личное развитие; она сосредоточивалась на простом формальном изучении литературы и выродилась, наконец, в области педагогики в цистерцианство—тип, о котором будет речь ниже. С переходом движения на север еще более значительно изменился его дух: в одном отношении духовные горизонты сузились, в другом—расширились. В раннем движении на юге самым явным образом подчеркивался индивидуализм. Новую образованность ценили, главным образом, как средство субъективной культуры; благодаря ей, индивидуальное мнение могло пользоваться свободой, индивидуальная оценка могла найти средства для выражения, индивидуальное суждение получало широкое поле для приложения. Итальянское Возрождение сосредоточилось на восстановлении литератур Греции и Рима, как средств к достижению названных целей, так как человеческая личность никогда не превозносилась так, как в те периоды, когда создавались эти литературы или, по крайней мере, она никогда с тех пор не находила столь совершенного выражения для своих переживаний. Северным нациям эти моменты остались чуждыми; среди них эстетический элемент всего движе-

ния, даже в отношении литературы, сравнительно не получил развития. У них отсутствовали широкие жизненные интересы, интересы к богатым возможностям жизни и к благоприятным условиям для личного развития: они были равнодушны к удовольствиям жизни и к законным интересам ее помимо практических, т. е. религиозных и общественных; у них не замечалось столь характерного для раннего Возрождения интереса к исследованию природы и жизни прошлого. У Эразма, — представителя позднего движения, как Петрарка был представителем раннего, — мы не находим ни одного из этих интересов. Так как археологические, эстетические и философские интересы раннего Возрождения были в большинстве случаев выражениями субъективной культуры и средствами личного развития, то и им уделялось теперь сравнительно мало внимания.

Итак, движение на севере было значительно уже по своему захвату, поскольку дело касалось личного развития, но зато оно было бесконечно более широким в другом отношении: по своим влияниям на социальную реформу и на социальные усовершенствования. На юге движение было аристократическим, на севере, вплоть до конца шестнадцатого века, — демократическим. Все из его ранних вождей были общественными и религиозными реформаторами, и в их лице Возрождение слилось с Реформацией. У Эразма все — интересы, определившие его жизненное поприще, характер споров, которые он поднимал, и выбор классиков для издания и перевода их — определялось одной целью. Цель эта состояла в том, чтобы уничтожить общее невежество, искоренить крупные недостатки в жизни церкви и государства, истребить себялюбие, алчность и лицемерие всех тех, кто пользовался своим положением по службе в управлении, университете, монастыре или церкви, чтобы извлекать выгоду из невежества и суеверия лиц, вверенных его попечению.

Другим представителем тевтонского направления является Яков Вимпфелинг, великий гуманист — педагог римско-католической Германии. Он спрашивает: „Для чего все книги мира, самые ученые писания, самые глубокие изыскания, если они только служат тщеславию их авторов и не хотят или не могут способствовать утверждению добра в человечестве? Такая бесплодная, бесполезная, вредная ученость, вытекающая из высокомерия и эгоизма, служит затемнению рассудка и укреплению всех дурных страстей и склонностей, и если последние руководят умом автора,

то его произведения не могут иметь хорошего влияния“. Вся работа Вимпфелинга опиралась на основной принцип, что „лучшее воспитание детей является основой всех истинных реформ, церковных, национальных и семейных“. Того же направления было большинство гуманистов в Северной Европе. Все зло происходило, по их мнению, от невежества; поэтому Возрождение на севере получало все более яркую педагогическую окраску с этой общесоциальной точки зрения, сузившейся лишь, поскольку дело касалось элементов субъективного идеала. Более широкие интересы раннего периода привели к свободе мнений и вольности в поведении, совершенно чуждым характеру и благочестию германского народа. На севере подчеркивалось моральное и религиозное значение новой образованности, и движение пришло к слиянию с делом реформации. Незбежным или случайным следствием явилось ограничение воспитательного идеала, введение в известные границы индивидуального суждения и права на личное развитие — им желали придать теперь скорее религиозное, чем интеллектуальное направление — и, наконец, удаление из идеала, формулированного в раннее Возрождение, важных для громадного большинства народа элементов. Сказанное не относится ко всем вождям того времени, не относится, напр., к Эразму. Но Эразм боролся всю свою жизнь не только против злоупотреблений церкви и государства, основанных на невежестве и себялюбии, но также против этой ограничивающей тенденции новой образованности в области литературы, воспитания, религии, в области интереса к природе и направления учености в сторону широкой практической стороны жизни. Интеллектуальное направление, бывшее существенной чертой Возрождения, значительно преобладало в первом веке этого движения на севере. Но после Эразма утратилось в значительной степени критическое отношение к авторитету, терпимость к индивидуальному мнению, ослабел дух исследования и пытливости, обращенный на идеи древних, на разумность верований и практических приемов, утратилась доля интереса к процессам в природе, и все уступило место умственному формализму, заключавшему в себе терпимости едва ли больше, чем средневековый формализм. Ко времени полного утверждения этого формализма завершилась эпоха Возрождения, в тех исторических границах, которые ей обыкновенно отводят. Но что касается школ, то старый схоластический дух едва ли уступил место новому, прежде чем он не сменился новым формализмом, правда,

столь же мало терпимым, как и старый. Большая разница состояла в том, что педагогический формализм имел теперь своей основой литературу и лингвистику — вместо прежней логики и диалектики.

Педагогическое значение, эпохи Возрождения.—а) **Возрождение идеи свободного воспитания.**—Усердное и благоговейное изучение классических литератур стало не только главным внешним проявлением духа Возрождения, но эти литературы давали также главные средства для развития новой жизни. Новые стремления к развитию свободной моральной личности, как с ее интеллектуальной, так и эмоциональной стороны, не находили точки опоры в непосредственном прошлом и встречали мало поощрения в непосредственном настоящем; жизнь же древних, отразившаяся в их литературе, давала и то, и другое. Возрождение не было прямой попыткой восстановить идеи и жизнь древних, но во многих отношениях оно стало подражанием, ибо совершенное формулирование известных сторон жизни древними не допускало никаких улучшений; приспособить же некоторые из их взглядов к потребностям четырнадцатого и пятнадцатого веков не в состоянии были те, кто обладал более тощим опытом и ограниченным кругозором, а именно в таком положении находились люди того времени. Самой важной фазой этого Возрождения было восстановление идеи свободного воспитания, формулированной греками и принятой для римлян Цицероном, Квинтилианом, Тацитом и другими. С педагогической точки зрения, Возрождение часто представляется просто полосой приверженности к старательному изучению классической литературы и к подготовительным лингвистическим занятиям; но не в этом была, по крайней мере в течение раннего периода, суть дела. Жаждали новой жизни и в связи с этим нового воспитания, противоположного старой, догматической ограниченной и педантической системе схоластики. Новый идеал раскрывался в свободном воспитании, как оно было сформулировано древними, хотя его непосредственное применение было скорее индивидуалистическим, чем социальным.

И раннее и позднее Возрождение были очень обильны трактатами по воспитанию; трактаты более раннего периода не только восстановили идею свободного воспитания, но и определяли воспитание в тех же самых терминах, которыми пользовались: Платон, Аристотель или Квинтилиан. Цель воспитания видят неизменно в создании совершенного человека, пригодного для деятель-

ности в рамках господствующих социальных учреждений. Этот идеал, хотя он и индивидуалистический, ясно отличается, с одной стороны, от узко-практической цели личного успеха в качестве гражданина, от такой крайности, как уединение, посвященное одному созерцанию добра, так, с другой стороны, от внешне-дисциплинирующего воспитания схоластиков. Из образованных людей прошлого идеальными почитались: Демосфен, Аристотель, Цезарь, Плиний и, главным образом, Цицерон.

Формулирование цели.—Большой интерес и большую ценность представляют формулирования целей воспитания и образования этими ранними педагогами. Павел Вергерий (1349—1420), профессор Падуанского университета, написал трактат о воспитании около 1374 года; последний оказал широкое влияние и много употреблялся, даже как текст, в школах. В нем цели образования излагались так: „Мы называем свободными те изучения, которые достойны свободного человека, те науки, с помощью которых мы достигаем добродетели и мудрости и применяем их в жизни, то воспитание и образование, которые вызывают в жизни, дисциплинируют и развивают высшие дары тела и души, которые облагораживают человека и которые справедливо ставятся по их достоинству на один уровень с добродетелью“. Чтобы отличать его от чисто практического образования, которое, вследствие пробудившихся экономических интересов того времени, соперничало с идеей свободного образования в борьбе с господствовавшим схоластицизмом, он прибавляет: „Для обыкновенного характера материальная польза и удовольствие—единственная цель существования. для возвышенного же цель заключается в нравственном достоинстве и славе“. Большая часть всех этих многочисленных трактатов об образовании посвящалась, конечно, рассмотрению учебного материала и методов; цель или намерение образования можно обыкновенно определить тем или другим словом из Платона или Цицерона, а в отношении содержания и метода новое образование представляло видимую противоположность со старым. Мы уже отметили раньше, что Платон определял цель образования в терминах познания, а Цицерон—в терминах красноречия, подразумевая осведомленность относительно содержания и формы литературы, и эти термины означали гораздо большее, чем теперь. Оба рода терминов, которые теперь означали бы в большинстве случаев пассивную или внешнюю сторону образования, подразумевали тогда также и более активную сторону выражения мыслей.

В период раннего Возрождения эта последняя включала не только умение писать и говорить, а нечто большее, так как в то время эти способности исполняли функции того действительного участия в текущих делах, которое теперь представлено в дифференцированных родах деятельности всех наших ученых профессий и общественной печати. Таков смысл приводимого нами отрывка из опыта Лионардо Д'Ареццо об изучении литературы, написанного около 1477 года к одной благородной даме. Даже для женщин изучение литературы означает больше, чем простое ознакомление с классическими сочинениями.

„Тот высокий уровень образования, на который я ссылался вначале (речь идет о ссылке на ученых женщин, принимавших участие в общественных делах, каковы, напр., Корнелия, Сафо, Аспазия), достигим только для того, кто много видел и много читал. Поэта, оратора, историка и т. д. всех нужно изучить, каждый должен внести свою долю. Только таким образом образованность становится полной, живой, разнообразной, изящной, приложимой в действиях или в рассуждениях на всякие темы. Но для того, чтобы мы могли сделать действительное употребление из наших знаний, мы должны присоединить к ним способность выражения. Эти две стороны образованности не должны разделяться: они взаимно выясняют и поддерживают одна другую. Искусность в литературной форме, не сопровождаемая широким знакомством с фактами и истинами, бесплодна; а осведомленность, хотя бы и обширная, но лишенная приятности выражения, остается отчасти или всецело мертвым капиталом. И, действительно, можно с полной справедливостью спросить, что за преимущество обладать глубокой и всесторонней ученостью, если не умеешь выразить ее языком, достойным предмета? За тем же, кто владеет этой двойной способностью — широким образованием и изящным стилем речи и письма, „мы признаем высшее право на отличие и на прочную славу“.

Ту же мысль, но иначе выраженную и, надо полагать, более приемлемую для современной педагогической мысли, мы находим у Энея Сильвия, позже папы Пия II, в его трактате „О свободном воспитании“, опубликованном в 1475 году; здесь он характеризует цель изучения в терминах характера, „нашего единственно надежного блага“. Но характер вырабатывается через изучение философии, литературы и через религиозное воспитание.

„Красноречие — первое совершенное качество в человеке, всецело

отдающемся делам“. Мы должны научиться выражаться с разбором, хорошим стилем, образом, достойным нашего предмета изложения. Следовательно, „грамматика, как это признано, является введением ко всякому знанию“. Далее он набрасывает в главных чертах план обыкновенного литературного образования, рекомендуемый вождями Возрождения.

Новые элементы образования.—Одной очень важной стороной образования в эпоху Возрождения было включение в идеал и в практику воспитания элементов, очень обычных для классического периода, но совершенно исключенных из программы в Средние века; чтобы передать о них в словах руководящих людей того времени, потребовались бы слишком обширные цитаты. Первый из этих элементов—физический. Во многих из трактатов излагаются очень пространно основания для физического воспитания и методы и виды упражнений, соответствующих намеченной цели.

„Существенной частью вашего воспитания должно быть раннее обучение вас стрельбе из лука, употреблению копья; вы должны уметь править лошадьми, ездить верхом, прыгать, плавать. Это—все славные искусства и, следовательно, достойные забот со стороны воспитателя. Для маленьких детей нужны игры в мяч, в серсо и т. д., но игры не должны быть грубыми, а должны требовать ловкости и искусности. Отдых, заполненный физическими упражнениями или играми—необходимая часть программы ежедневных занятий,—в противном случае наука станет для учащихся предметом отвращения“.

Это отрывок—из того же недавно процитированного источника, и хотя он написан для принца, тем не менее выражает идеал, общий большинству педагогических писателей. Не забывают и вопросов диеты и гигиены. Упоминание о них было совершенно невозможно в предшествующий период, исключая рыцарского воспитания, и, нужно признаться, скоро снова почти исчезает. Выдвижение физического элемента в воспитании сопровождается подчеркиванием элемента морального; обращается особое внимание на поведение и поступки. В этих отношениях воспитание раннего Возрождения представляет сочетание рыцарского воспитания с литературным образованием, благодаря чему результат превосходит все достигнутое в предшествовавшие и в ближайшие последующие столетия. Эти черты, вместе с идеей, что литературное образование не должно быть того созерцательного характера, который

4758

приводит к равнодушию и отсутствию способности к практической жизни, типичны для представления о воспитании, как о подготовке к гражданской жизни. Выработка практического суждения, необходимого в повседневных делах, была одной из главных целей нового воспитания, несмотря на его литературный, научный характер. А потому моральный элемент выделяется иначе, чем в средневековый период, когда нравственность сливалась с религиозным и теологическим элементом или даже ограничивалась им. Более возвышенный моральный элемент совершенно отличался от характерной черты замиравшего итальянского Возрождения, когда обнаружилась тенденция к удалению морального элемента, развитого христианством, в угоду вольности, господствовавшей в течение последних периодов греко-римской жизни и непринужденно выразившейся в греко-римской литературе. В то время, как многие руководящие люди в государстве, церкви и в литературе влияли в эпоху Возрождения в направлении понижения моральных критериев, совокупное влияние педагогических произведений и школ действовало в обратном направлении. Подчеркивание морального элемента в воспитании теперь — менее формального характера, чем в предшествовавшем схоластическом и монашеском воспитании; оно оказало также более непосредственно практическое влияние на жизнь, чем моральное воспитание, раньше поддерживавшееся церковью.

Другим характерным элементом нового воспитания был элемент эстетический. Совершенно удаленный из средневекового воспитания и образования, вследствие господства тогда аскетических идей, он был снова введен и стал самой сущностью жизни в первом движении. Он являлся самой характерной чертой перемены от старого к новому. Он нашел главное выражение в изучении литературы, окрашивал работу в школах даже под названием грамматики и риторики. Значение манеры выражения подчеркивалось не только по отношению к языку, но и по отношению к различным другим формам мысли и, как указано выше, к поведению и поступкам.

Подведем итоги. Великим педагогическим вкладом Возрождения было восстановление понятия свободного воспитания, включавшего элементы физической, эстетической, моральной, литературной и социальной, как и отвлеченно-научной, теологической и церковной. Воспитание стремилось создать свободного че-

ловека, обладающего самостоятельной развитой индивидуальной способностью с пользой участвовать в повседневных делах, — все это на основе широкого знания жизни прошлого и верной оценки благоприятных условий в жизни настоящего. В лице лучших своих представителей оно требовало, чтобы такой свободный человек, как бы в подтверждение полученного им воспитания, ставил себе моральной целью послужить своими знаниями и способностями на пользу родне и близким. Однако нужно оговориться, что эта последняя черта обязана была своим существованием скорее особому обстоятельству: большинство из педагогических трактатов были написаны в качестве руководств для воспитания дворянских детей, будущих правителей незначительных княжеств, и потому подчеркивание практического и морального элементов было не столько социальным в своих мотивах, сколько диктовалось заботой об успешности личной, индивидуальной деятельности этих правителей.

б) Гуманистическое образование в узком смысле. — Новое образование, содержанием которого были первоначально новые языки и классические литературы греков и римлян, стало обозначаться в этот период термином гуманистическое. Один из ранних писателей, Баттиста Гварино, резюмирует свой трактат (написан в 1459 году) о новом образовании так: „Ученость и развивание в себе добродетели — особенности человека, поэтому наши праотцы называли их „Humanitas“, подразумевая под этим названием стремление и роды деятельности, присущие человечеству. И ни одна из отраслей знания не охватывает такого множества предметов, как та ученость, которую я пытался описать“. Этот отрывок намекает на ту перемену, которая скоро совершилась и принесла с собой ужасные последствия для воспитания. Описанный нами несколько выше интерес к свободному воспитанию относится к „стремлениям и деятельности, присущим человечеству“, а литература греков и римлян служила просто средством для их уразумения. Вскоре однако, т. е. в шестнадцатом веке, то, что было сначала лишь средством, стало самоцелью, и термин *humanitas* стал обозначать языки и литературу древних. Вследствие этого цель воспитания мыслилась в лингвистических и литературных терминах, а не в терминах жизни, и воспитательно-образовательные усилия были направлены на основательное ознакомление с литературой. Та часть этих литератур, которая была особенно ценной только с формальной точки

зрения, оказавшись в центре педагогических усилий и образовательного материала, и, таким образом, форма, вместо содержания, этих произведений получила большое значение. Эта перемена, хотя и постепенная, завершилась формулированием нового низшего типа воспитания, отличного от восстановленного типа свободного воспитания, из которого он вырос. Новому понятию суждено было найти себе гораздо более широкое приложение, которое удержалось и до новейшего времени. Как в народном употреблении термин *humanitates* сузился и обозначал лишь языки и литературы обоих древних народов, так и термин гуманистический в сузившемся смысле обозначал соответствующий тип воспитания. Это не совсем точное употребление термина, — ибо первоначально он имел более широкий смысл, — вынуждает нас принять, как то было всеобще на практике, термин гуманистическое образование для обозначения узкого лингвистического образования, господствовавшего в европейских школах от шестнадцатого до середины семнадцатого века. Конечно, существовали различные вариации этого типа, но он всегда был гораздо ограниченнее по сравнению с воспитанием в эпоху раннего Возрождения.

Выключение некоторых элементов из понятия воспитания. — Даже в лучшем своем виде узкое гуманистическое образование уделяло мало места физическому или общественному элементам; оно не помышляло о широкой подготовке к социальной деятельности через ознакомление с жизнью древних; оно не признавало изучения природы или истории и сначала даже математики; последняя лишь позже, благодаря своей формальной ценности, завоевала себе определенное место в системе гуманистического образования. Индивидуалистический оттенок этого образования сказывался не столько в упражнении самостоятельного суждения и личного вкуса и способности распознавания, сколько в подготовке к успешной карьере, ценной с чисто личной точки зрения. Эта цель достигалась таким формальным и стереотипным образованием, что со временем оно в значительной степени уничтожило лучшие результаты свободного гуманистического образования. Единственным эстетическим элементом было сохранившееся изучение риторики. Воспитание снова свелось к школьной работе, и последняя получила самый формальный характер, ограничиваясь обучением языку и литературе. Так как ребенок начинал непосредственно с синтетического из-

учения языка, проходя грамматические построения, и так как лишь немногие дети без соответствующей выучки обнаруживали способность к литературной оценке или вообще к усвоению литературы. то обучение в школе должно было длиться годами, и все время внимание было направлено на одну формальную сторону языка. Даже литературная критика не могла стать общим достоянием, так что для рядовых детей образование являлось дрессировкой самого формального и утомительного свойства. В университетах господствовало то же направление, что и в низших школах. В семнадцатом веке изучение гуманистических предметов было едва ли менее формальным и бесплодным, чем узкая рутинная схоластика в четырнадцатом веке. Место низвергнутого Аристотеля занял теперь Цицерон.

Цицеронизанство.—В своей наихудшей стадии гуманистическое образование стало почти не постижимо узким, но смело утверждало свои права уже в первой половине шестнадцатого века под именем цицеронизанства. Последователи этого направления, доказывая, что цель образования—в усвоении совершенного латинского стиля, и что Цицерон был признанным мастером этого стиля, требовали сведения всей школьной работы к изучению писаний Цицерона или его подражателей и ведения как бесед, так и письменных изложений в стиле цицероновских предложений; наконец, они, выражаясь словами цицеронизанца-poleмиста, отвергали все предметы, не допускавшие обсуждения в подлинных цицероновских словах“. Против этих не по разуму ревностных последователей Цицерона из числа итальянских и французских гуманистов Эразм начал длинный спор и напечатал диалог о „Приверженцах Цицерона“. В этой сфере цицеронизанец описывает свой идеал воспитания. В течение семи лет ребенок должен читать Цицерона и только Цицерона, пока он не запечатлется в памяти все произведения учителя и не заучит цицероновского словаря. Ради такой цели составлялись громадные лексиконы слов, предложений, вступительных форм и окончаний периодов и словари сравнительных таблиц для различных употреблений слов. Составлялись с бесконечным трудом письма, публичные речи, разговоры для обыкновенного пользования, речи на всякие случаи—в стремлении сделать живой язык из языка, который уже в дни своего создания не был разговорным языком, как не был таковым язык Шекспира в шестнадцатом веке и язык Браунинга—в конце девятнадцатого. Однако, эти средства действи-

тельно достигли цели, послужив на пользу самой крайней форме чисто гуманистического, дисциплинирующего образования, какая только была возможна. Эразм оспаривает разумность такого образования и с религиозной и с педагогической точек зрения и осмеивает его в следующей пародии на символ христианской веры. Вместо слов: — „Иисус Христос, Слово и Сын Вечного Отца, согласно пророчеству, пришел в мир и, приняв облик человека, добровольно принял на Себя смерть и таким образом искупил Церковь и освободил нас от кары и примирил нас с Богом для того, чтобы, оправданные милосердием через веру и освобожденные от греха, мы могли бы вступить в лоно Его церкви и, приобщившись к ней, могли, по завершении земной жизни, быть допущенными в царство небесное“. Цицеронианец подставил бы: „Толкователь и сын Юпитера, Прекраснейшего и Великого, наш Спаситель и наш Господь, согласно возвещению оракулов, сошел на землю с Олимпа и, приняв лик человеческий, по доброй воле принес себя в жертву ради блага царства мертвых (*Dii Manes*) и так восстановил ее утраченную свободу; он отвратил от нас гневные громы Юпитера, добился для нас его милости, для того, чтобы мы, познав его великодушие, обрели нашу потерянную невинность и, освободившись от рабства лести, могли сделаться гражданами его царства, для того, чтобы мы, с честью исполнив свои обязанности, когда судьба отзовет нас из этой жизни, могли насладиться высшим блаженством в дружбе с бессмертными богами“.

Так, цицеронианство было течением крайнего типа; но когда мы дойдем до рассмотрения типов школ, господствовавших в шестнадцатом, семнадцатом и восемнадцатом веках, мы увидим, что и они в общем замещали классических писателей своим собственным учителем Цицероном, и что весь характер, цель и метод этих школ были немногим шире духа цицеронианства.

Характер более узкого гуманистического образования. — Узко-гуманистическое образование ставило, следовательно, своей единственной целью ознакомление с классической литературой или с некоторой частью ее, превосходной с риторической точки зрения, а также имело в виду умение писать и говорить на латинском языке. Так школьная работа свелась к долговому заучиванию латинской грамматики, к подробному грамматическому и риторическому изучению выбранных латинских текстов, особенно из произведений Цицерона, Овидия и Теренция;

Виргилию и некоторым историкам уделялось меньше внимания; изучались также части из Священного Писания, катехизисов и символов веры на латинском языке или Апостольских посланий на греческом. Знание латинского языка совершенствовалось с помощью частых упражнений в декламации и в представлении комедий Плавта и Теренция. Сюда присоединялось некоторое изучение греческого языка и иногда элементарной математики и в заключение обучение ораторскому искусству; то было упражнение в разговорном латинском языке, но возможности приближавшемся к классическому или цicerоновскому языку. Метод обучения был самым формальным, грамматическим; на природу ребенка не обращалось никакого внимания. На него смотрели, как на маленького человека, отличавшегося от взрослого только степенью, а не родом своих интересов и психических способностей. Поступившего в школу ребенка ставили перед задачей научиться чужому языку обыкновенно прежде, чем он научился читать или писать на родном; его томили формальным изучением грамматики и риторики,—формальное знание он приобретал из руководств, написанных на том же чужом языке. Страшно напрягали память ребенка; высшее же формальное обучение приводило к развитию острой способности распознавания форм. Все вместе развивало диалектическую способность, мало уступавшую по тонкости и аналитической пронизательности такой же способности схоластиков. Суров был дисциплинирующий дух такого образования, благодаря его чрезвычайно формальному характеру. Телесное наказание побуждало к занятиям и к хорошему нравственному поведению, не представляя, однако, надежной опоры ни для того, ни для другого. Это формальное по духу и по предметам преподавания образование сопровождало возврат к повышенной оценке формального элемента в жизни, заметный в умственной, политической, религиозной и моральной жизни семнадцатого и восемнадцатого веков.

Педагоги эпохи Возрождения. — Великие педагоги Возрождения не все были учителями, но, все-таки, многие из них. Педагогическое влияние столь же часто находило себе дорогу через общие трактаты о новой образованности, или через развитие или поощрение литературной критики. Ранние итальянские выдающиеся педагоги писали вне университетов или школы. Старая ученость находилась точно в плену у образовательных учреждений всех степеней, а новая ученость выросла во вра-

желебности к старой, хотя со временем она утвердилась, победив последнюю. В каждом педагогическом очерке Возрождения должно быть уделено признательное внимание некоторым из тех наиболее выдающихся людей, которые свели новую ученость к методам и целям определенных школ.

Мы уже упомянули выше о высоком положении, которое занимали в Италии Петрарка, Боккаччо, Барцицца, Эней Сильвий и другие гуманисты. Многие из этих ранних гуманистов, состоявших при дворах или при университетах, пользовались скудными средствами, имея ничтожный доход; поэтому у них вошло в обычай наполнять последний, принимая частных студентов к себе в дом. Именно благодаря работе этого рода, скорее чем через университетские лекции, им удалось свести новое образование к определенной процедуре и оказать наибольшее влияние на свое время и на воспитание. Барцицца и Хризолор, вожди—один латинского, другой—греческого Возрождения, применялись к обычаю и имели частных учеников; Гварино Веронский также был одним из тех, которые пользовались наибольшим успехом и наибольшей славой. Мы остановимся несколько более подробно на работе одного из этих знаменитых гуманистов, и сказанное о ней даст читателю общее представление обо всех остальных.

Витторино да-Фельтре (1378—1446) почитался самым знаменитым из всех этих итальянских педагогов как своим собственным, так и последующими поколениями. Так как не сохранилось после него ни одного из его сочинений, то его слава связана с влиянием его учеников и с традициями его школы. Витторино был сыном раннего поколения гуманистов и был учеником или, по крайней мере, товарищем только-что названных трех ученых. Он преподавал частным образом в Падуе и Венеции и публично, в Падуанском университете, прежде чем организовал школу, которая и сделалась рассадницей его значительного влияния. В 1428 году призванный князем Мантуанским, который желал иметь у себя при дворе школу для распространения нового образования на зависть соседним дворам, Витторино устроил в Мантуе школу и продолжал вести ее до своей смерти. Эта школа представляла первую законченную организацию дела новой образованности, приспособленную к школьным целям и школьному преподаванию, отличному от университетских лекций. Да-Фельтре дал здесь первое новейшее воплощение греческой идее свободного

воспитания и в первый раз преподавал юношеству литературу, историю и цивилизацию римлян, вместо латинского языка только со стороны его формы. Позднейшие века дали Витторино название „первого школьного учителя новейшего типа“. С детьми двора он соединил со временем детей своих друзей и соседнего дворянства, пока расширившаяся школа не заняла целого дворца. Его целью было сделать жизнь учеников столь приятной и деятельной, сколь только возможно, и школа была устроена соответственно с своим названием: „Приятный дом“. Занятия сменялись спортом и играми, развивали в детях эстетический вкус, но в школе, главным образом, заботились об укреплении моральных и религиозных влияний. Школьная программа сохранила предметы семи свободных искусств, но господствующее положение занимала литература, а диалектика и грамматика ушли на задний план. В отношении цели произошла еще более радикальная перемена, ибо образование стало теперь прямой подготовкой к полезной и уравновешенной деятельности по управлению в государстве или церкви, к гражданской жизни, основанной на знании лучшего из жизни греков и римлян и на симпатии к этому лучшему. Учащиеся в школе пользовались самоуправлением; обращалось внимание на естественные интересы и склонности ученика; непринужденную деятельность ребенка делали основой многих видов труда; особенно поощряли те деятельности и ту созидательную сторону работы, которые непосредственно вводили в полезную жизнь. Таковы некоторые из черт и особенности Мантуанской школы.

Первые германские гуманисты — Среди ранних германских гуманистов наибольшей славой в качестве педагогов пользовались: Иоанн Вессель (1420—1489), Рудольф Агрикола (1443—1485), Александр Гелиус (1420—1495), Иоанн Рейхлин (1455—1522) и Яков Вимпфелинг (1450—1528). Все они принадлежали к ордену „Братьев общей жизни“ или имели какое-нибудь отношение к их школам. Их педагогическое значение связано с тем, что они сделали для введения нового образования и нового духа в среду немецких студентов, а не с формулированием новых учений или с организацией школ.

Вимпфелинг, получивший, подобно старшему на одно поколение Меланхтону, почетное название „наставника Германии“, соединял в своем лице все функции, выполнявшиеся другими вождями. Как лектор и ректор в Гейдельберге, он много способ-

ствовал возвышению Гейдельбергского университета, который стал центром гуманистической образованности на западе Германии; как автор учебников и советник в деле основания и ведения школ, он оказывал практическое влияние на постановку образования; как общественный деятель, он очень ратовал за новую образованность, сознавая ее важность для социальной и религиозной реформы, но реформы внутри церкви, а не через разрыв с ней: как писатель педагогических трактатов, он много сделал для формулирования нового учения. Один из этих трактатов: „Руководитель для германского юношества“ (1497), — первый написанный немцем систематический трактат по воспитанию. В своем изложении программы и метода образования, он следует широким традициям Возрождения, рекомендует обширный выбор греческих и латинских текстов и изучение одинаково как их содержания, так и их формы. „Пусть умственные занятия служат возбуждению независимой мысли“. По его изложению на этом не останавливается. Он рассматривает проблемы школьной жизни, необходимые качества учителей, отношение образования к социальному благополучию и тому подобные вопросы. Цель образования в его глазах социальная и моральная. „Какая польза от нашей учености, если наши характеры не соответствуют ей по благородству? Для чего все наше усердие, если мы лишены благочестия? Какой смысл в наших знаниях без любви к нашим ближним, в нашей мудрости—без смирения, во всем нашем прилежании при отсутствии в нас любезности и милосердия?“. В своем сочинении „Юношество“ (1500) он рассматривает этическую основу воспитания и его общие отношения к религии.

Эразм.—Самый знаменитый из представителей новой учености, тот, чьи труды затрагивали все фазы педагогического значения новой образованности, чье влияние распространялось далеко за границы родины и было, можно сказать, интернациональным, был Децидерий Эразм (Gerardus Geradi). Всю свою долгую жизнь (1467—1536) Эразм всецело посвятил попечению о новой учености не столько, как о форме субъективной культуры, сколько как о самом важном факторе в безотлагательной моральной, религиозной, педагогической и социальной реформе. Как ученый, он, вероятно, не стоит на одной высоте с некоторыми другими гуманистами критического периода эпохи Возрождения; но он был самым влиятельным гуманистом и педагогом во все эти века. „Из всех ученых, популяризовавших ученую

литературу, Эразм был самым блестящим, преследовавшим самые глубокие цели и оказавшим самое прочное влияние на всей своей обширной арене деятельности“, говорит профессор Джебб. Именно в этом более широком смысле Эразм был педагогом-вождем. Весь его труд был в основе педагогическим,—впаче говоря, он стремился к реформе многих темных сторон общественной жизни, выросших на почве невежества. Посмотрим, с помощью каких средств он осуществлял свои цели.

Раннее воспитание Эразма предназначало его для монашеской жизни. Но после немногих лет узко-специального обучения в типичной монастырской школе, его поместили на девятом году жизни в школу Братьев в Давентере. Под влиянием особенно Гелиуса и Агриколы, его захватил энтузиазм к новой образованности. Позже, в Париже, в Оксфорде и в Италии он усовершенствовал свое знание языков и литературы древних. Всю свою жизнь он оставался неутомимым собирателем знаний и исследователем и часто отказывал себе в самых насущных жизненных потребностях ради приобретения желанных книг. Во время его пребывания в Париже и Оксфорде он учительствовал в частных домах и сделался первым насадителем новой образованности в Кембридже. Многие годы он вел жизнь странствующего ученого, живя в центрах образованности, то в Англии, то во Франции, в Нидерландах, Швейцарии и Италии. Последние двадцать лет своей жизни он жил в Базеле, тогда одном из главных центров книгопечатания. Через личную переписку и личные сношения и обмен мыслями со студентами и учеными, он еще больше способствовал делу распространения образования, чем через свою формальную связь с университетами.

Но еще гораздо значительнее этих родов его деятельности был труд публициста: немногие люди напечатали больше его и немногие видели при жизни столь широкое распространение своих писаний. Все его обширные труды этого рода определялись господствовавшими в нем мотивами педагогического или реформаторского характера. У него, в противоположность многим гуманистам, было мало археологических или эстетических интересов; диалектические же и метафизические интересы ученых старых времен были ему совершенно чужды. Против обоих он вооружался в своих писаниях, главным образом — в форме сатиры. Сатиры входят во многие из его сочинений, каковы „Похвала глупости“, „Беседы“, „Изречения“ и многие более короткие

диалоги в роде выше упомянутого о „цицеронианцах“. „Изречения“ представляли сборник сентенций древних и хотели дать общее представление об античной мудрости; в действительности же они были так подобраны и освещены, чтобы влиять в реформирующем духе на существующие злоупотребления. „Беседы“ посвящены были разнообразным предметам и в диалогической форме разоблачали текущие злоупотребления в церкви, государстве, семье, монастырях и университетах. Все сводилось к невежеству, к злоупотреблению церковной властью, и Эразму удалось сделаться одним из величайших деятелей в процессе подготовки реформации — по значению, ближайшим к самому Лютеру. Его труд по изданию Нового Завета на греческом языке, первый опубликованный труд такого рода, очень отличался по характеру от труда Лютера, но был продиктован теми же мотивами; за этим изданием последовал латинский перевод Нового Завета. Позже он издал сочинения блаж. Иеронима, некоторые из писаний греческих отцов и напечатал толкование к книгам Нового Завета. Всюду он боролся против взглядов толкователей Библии из схоластиков, которые основывались на отдельных местах текстов, и стремился установить более правильное понимание Священного Писания и взглядов Отцов церкви в их противоположности со средневековой точкой зрения. Все его усилия сосредоточивались на том, чтобы распространить в публике более точное и более близкое знание Священного Писания.

Третий род его педагогических трудов представляют его издания многих латинских и греческих классиков. И в этом отношении он преследовал цель дать более точные сведения о древней литературе и подобрать такие отрывки, которые показали бы читателям формализм и испорченность текущей жизни. Самыми значительными были издания Теренция, Сенеки, Цицерона, Светония и Плавта.

Еще большее значение для школ имел его перевод или обработка латинской и греческой грамматик и руководств, самым знаменитым и самым распространенным из них были „Беседы“. Правда, сатира на нравственные недостатки едва ли является подходящей формой для руководств, предназначенных юношеству, да и содержание диалогов таково, что возникает понятное сомнение в целесообразности их употребления в школах, — но век, уделявший много времени воспроизведению комедий Плавта, Те-

ренция и тому подобного, едва ли мог возыметь что-нибудь против более умеренных изображений в „Беседах“.

Остается упомянуть еще об одном источнике влияния Эразма — о его трудах, непосредственно посвященных педагогическим темам. Мы находим их в „Беседах“, в „Цицеронианцах“, в „Методе изучения“, в „Свободном воспитании детей“. Вот его педагогические взгляды (системы философии у него не было). Сочинения классических писателей, Отцов церкви и Священное Писание содержат все необходимое для руководства жизнью и для реформы многих существующих злоупотреблений; но нужно знать эти источники в их оригинальной, неискаженной форме. Следовательно, великой задачей школы является ознакомление учеников с обширными выдержками из названных писаний, чтобы они прониклись их духом. Одно формальное изучение недостаточно и недопустим ограниченный подбор авторов. Место диалектических тонкостей или затемняющих рассудок трудностей должны заступить риторические анализ и оценка. Грамматика по необходимости составляет основу всей школьной работы, но ее следует преподавать, как разумное введение в литературу. Изучение природы, истории и современной жизни вносит новый смысл в литературные изучения, а последние, в свою очередь, влияют на преобразование общества. Вот какого рода знания должны найти широкое распространение и быть доступными как для мужчин, так и для женщин. Всегда следует подчеркивать моральную цель образования, и изучение религиозной литературы и участие в религиозной службе есть необходимая часть воспитательно-образовательной программы. Также поведение, поступки и любезное обхождение нашли достойную оценку, хотя некоторые вещи, которые Эразм подчеркивает, как начала вежливости, кажутся современному читателю очень забавными. Однако и в этом направлении все проникнуто лучшим духом эпохи итальянского Возрождения. Осуждаются варварские методы дисциплины того времени и рекомендуются более мягкие приемы. Эразм советует изучать ребенка и лично руководить его занятиями. Он выдвигает функции матери, важность игр и упражнений, необходимость сохранять живую связь между воспитанием и жизнью. В своих сочинениях он касается многих подробностей надлежащего метода обучения, как-то: повторения, усвоения небольших частей текста, важности подготовительных изучений, каковы, например, грамматика и тому подобные предметы. Главным образом он воору-

жаются против обскурантов своей собственной школы, которые хотели бы сузить новую образованность, свести ее к формализму, едва ли менее отталкивающему и, конечно, не более полезному, чем его старый, смененный им предшественник.

Немногие из выдающихся педагогов шестнадцатого и семнадцатого веков и, вероятно, ни одна из значительных школ не остались не затронутыми в той или иной степени педагогическим влиянием этого великого учителя.

Английские педагоги-гуманисты. — Англия не произвела великих вождей в эпоху Возрождения, которые бы пользовались сколько-нибудь обширной славой, точно так же ее педагоги-гуманисты могут претендовать лишь на местное или, в лучшем случае, на национальное значение и влияние. Среди них были ученые, которые ввели греческий язык и новую образованность в университет; это — Линакр, Гросин и Чек; Колет, Лилли и Ашам приносили его в школы; некоторые ученые пользовались общим влиянием подобно Эразму. О большинстве из них мы упоминаем мимоходом в следующих параграфах. Специально мы можем остановиться лишь на одном.

Роджер Ашам (1515—1568) завоевал себе самую громкую славу и затмил ею всех остальных английских педагогов-гуманистов. Этим он обязан двум обстоятельствам: он один из первых среди англичан написал трактат о воспитании на отечественном языке; кроме того, он обладал прекрасным стилем, который и дал ему место в литературе и в истории педагогики. Ашам является продуктом раннего Возрождения в Кембридже; он занял здесь кафедру греческого языка после своего учителя Чека. Поже он стал опекуном принцессы, будущей королевы, Елизаветы и, наконец, ее латинским секретарем. Подобно Штурму, Рейхлину и многим из передовых гуманистов, он был общественным человеком, а не только педагогом, и авторитетно говорил как об опыте первого, так и об опыте школьного учителя. Эта авторитетность и влияние при дворе создали ему славу при жизни, так как его педагогический трактат „Школьный учитель“ был опубликован уже после его смерти (1571 г.). Его понятие воспитания, хотя в названии книги оно определенно ограничивает себя воспитанием школьным, типично гуманистическое. Его цель излагается в терминах культуры и добродетели. Воспитание должно привести к нравственному достоинству и к практической состоятельности в жизни, но эти цели должны достигаться всецело сред-

ствами изучения литературы. Его анализ учебного материала свидетельствует о его широком знакомстве с классиками; он дает советы, напоминающие таковые Эразма и Штурма, по следам которых он шел. Однако его трактат так заполнен рассмотрением метода, и автор так упорно настаивает на чрезвычайной важности грамматики, что оставляет в общем впечатление гуманиста узкого толка. Вся образованность не только покоится на грамматике, но грамматика занимает в ней центральное положение. В своем трактовании метода Ашам, несомненно, установил лучшие практические приемы Возрождения, и так как этого вопроса мы до сих пор еще не касались, то приведем соответствующий отрывок не только для выяснения мыслей самого Ашам, но и ради характеристики лучших практических приемов гуманистического образования.

„Прежде всего пусть он в живом и ясном изложении ознакомит ребенка с происхождением и сущностью текста; затем пусть переводит его несколько раз на английский, до тех пор, пока ребенку удастся уловить и легко передать смысл прослушенного; в конце-концов пусть сделает его грамматический разбор. После этого пусть ребенок сам переводит и делает разбор до тех пор, пока очевидно, что он не сомневается ни в чем из того, чему его уже научил учитель. Затем, пусть ребенок возьмет тетрадь и, выбрав себе уголок, где никто не будет мешать ему, самостоятельно переведет свой прежний урок на английский, и покажет учителю. Учитель возьмет у него латинскую книгу и после промежутка не менее, как в один час, велит ребенку перевести его собственный английский текст снова на латинский в другую тетрадь. Когда ребенок представит учителю латинский перевод, учитель должен сравнить последний с книгою Туллия и положить их рядом, и где ребенок хорошо выбрал или уместно употребил слова Туллия, там пусть учитель похвалит его, говоря: „Здесь ты выполнил работу хорошо“. И я уверяю вас, что нет лучшего средства для того, чтобы хорошо развить в ученике сообразительность и возбудить желание учиться, чем похвала. В таком виде я преподносил ученикам самую скучную часть грамматики, а также основы почти всех правил, которым с таким усердием обучает учитель, и которые с таким трудом усваивает ученик во всех публичных школах; по моему же способу учитель непременно достигнет цели, и ученик усвоит необходимое без большого напряжения, ибо у учителя в руках верное руководство, а уче-

ник находится на простом и легком пути. Следовательно, мы не пренебрегаем правилами, а с охотой научаем им, — научаем им более просто, разумно и методично, чем им обучают обыкновенно в публичных школах. Когда учитель будет сравнивать книгу Туллия с переводом ученика, пусть учитель прежде всего научит ученика находить для правил грамматической книги примеры в его собственной письменной работе и так до тех пор, пока ученик не будет в состоянии самостоятельно находить в своей грамматике соответствующее правило для каждого примера. Грамматика должна всегда находиться в руках ученика и употребляться им в каждом данном случае в качестве словаря. Вот живой, приятный и совершенный способ обучения грамматическим правилам, тогда как обычный способ, употребляемый в обыкновенных школах—просто читать грамматику, утомителен для учителя, тяжел для ученика, сух и не удобен для обоих“.

Хотя подробности этого способа заполняют большую часть книги, но вся суть в двойном переводе. Этот метод представляет очень большой шаг вперед по сравнению с обыкновенным, практиковавшимся тогда методом загромождения памяти бессмысленными формами и правилами на незнакомом языке. Трактат Ашама о методе считался не только лучшим в свое время, но нередко превозносился как лучший для всех времен. „Он содержит, может быть, лучшие советы, какие давались когда-либо относительно изучения языков“, сказал о нем доктор Джонсон.

В „Школьном учителе“ находим и еще одну реформаторскую идею, почти столь же подробно изложенную и столь же основательно защищаемую, как вопрос о методе, — это вопрос о дисциплине. Ашам восставал против жестокой дисциплины, характерной для всех школ и всех учителей его времени, и вступился за новую тактику со стороны учителя, более соответствующую нравственным и педагогическим требованиям. Тем не менее телесное наказание продолжало употребляться не только как средство исправительное за проступки, но и как главное средство побуждения к занятиям. Два значительных вклада Ашама в педагогическую мысль его времени соединялись с сознанием бесполезности или даже прямого вреда от причинения физической боли и с выдвиганием усовершенствованного метода, взамен чисто формального у воения грамматики и литературы, и все же в обоих отношениях английские школы продолжали держаться старых приемов еще в продолжение полных двух столетий.

Типы гуманистических школ.—Господство гуманистических идей в педагогике сказалось, прежде всего, в завоевании ими существовавших тогда образовательных учреждений, сначала университетов и недавно основанных городских школ, затем, в увеличении числа таких школ, которые более основательно воплощали новый дух, чем то было возможно в школах, основанных под эгидой старых традиций, и, наконец, в возникновении новых типов школ, всецело воплотивших новый дух. Ко времени достижения этой последней стадии Возрождение слилось с движением Реформации, так что новые типы школ отражали на себе, в некоторой степени, последнюю тенденцию. В ранний период эпохи Возрождения эти школы стремились проводить более широкую идею свободного воспитания, но скоро опустились на уровень более узких гуманистических взглядов. Эта перемена объясняется отчасти тем обстоятельством, что дух самого Возрождения сузился, отчасти—естественной склонностью к формализму в попытках осуществить общий и несколько неопределенный образовательный идеал, отчасти—продолжительным предварительным обучением формам языка, необходимым для выработки литературной речи или для того, чтобы пользоваться чужим языком в образцовых беседах.

В последней части шестнадцатого века формализм этих учреждений был не менее характерен для них и не менее суров, хотя и с иным содержанием, чем формализм позднего средневекового воспитания. Эти школы и гуманистическое образование узкого толка представляли в течение многих веков практику и идеал воспитания; так продолжалось до начала девятнадцатого столетия, пока возмущение против них не стало всеобщим. В дальнейшем рассмотрении других типов нельзя упускать из виду, что эти последние были лишь выражением протеста, и что нормальное состояние определилось в рассматриваемый нами сейчас период.

Университеты.—Высказанные общие положения особенно верны по отношению к университетам, ибо старые традиции долго противились духу новой образованности. Хотя некоторые университеты и подчинились новому духу вполне, и новые предметы изучения введены были повсюду, но формализм и преподавания и усвоения далеко не изменился коренным образом. Наиболее важные изменения коснулись расширения того авторитета, который господствовал над всем делом образования, и перемены

в содержании преподавания вследствие введения литературных и лингвистических предметов, особенно греческого языка и замены церковного латинского—латинским классическим. Новая образованность утвердилась раньше всего в итальянских университетах: в Павии, Флоренции, Падуе, Милане и Риме. Под влиянием Петрарки и Боккаччи учителя риторики в университетах стали отдавать свое время на изучение классических авторов; «подражание древним» стало страстью для многих, и студенты были отвлечены от господствовавшего до тех пор интереса к законоведению и диалектике. Подражание привело к изучению классиков и, далее, к попытке воспроизвести древнюю литературу, особенно в форме писем; передовые гуманисты создали таким образом настоящую литературу. Подражание не ограничивалось стремлением овладеть стилем древних; сюда присоединилось желание усвоить содержание древних писаний, господствующих в них идей и образ жизненного поведения. Из учителей этого рода Барцица (1370—1431) был, как кажется, самым знаменитым; Лоренцо Валла (1407—1457) был самым ученым, и это в то время, когда к учености предъявлялись уже более повышенные требования. Мы уже упоминали о введении греческого языка византийскими греками и особенно о трудах и значении Хризостора. Боккаччию надо полагать, первым итальянцем, получившим представление о классическом греческом языке. В течение пятнадцатого века обучение греческому языку распространилось по всей Италии, проникнув как в университеты или в школы, состоявшие под покровительством местных властителей, так и в школы совершенно частные, находившиеся под покровительством частных лиц. Студенты с Севера разнесли новую образованность по всем местностям. В шестнадцатом веке классические занятия в этих университетах выродились в уже описанное выше цецеронианство.

Как новая образованность распространилась по Италии, главным образом, благодаря странствующим ученым и учителям, так она перешла к северным университетам в последней половине пятнадцатого века. Парижский университет, где иеронимианцы обосновались точно в крепости и поддерживали новую образованность, был центром восстания против старого. Греческому здесь обучали уже в 1458 году. Политическая связь между Францией и Италией стала особенно тесной после 1494 года. Это

обстоятельство способствовало также развитию интеллектуальных симпатий, уже обеспеченных родством обоих народов латинской расы. В шестнадцатом веке французские ученые и типографчики стояли во главе движения как внутри, так и вне университетов.

После 1460 года германские университеты Гейдельберга, Эрфурта и Лейпцига посещались странствующими учителями „поэзии“. Первая постоянная кафедра новой науки была учреждена в Эрфурте в 1494 году под названием: „Поэзия и красноречие“. Университет в Виттенберге, основанный в 1502 году, принял с самого начала гуманистическое направление, и в 1502 году новая наука была представлена во всех германских университетах, хотя господствовала лишь в некоторых из них.

Новая образованность была введена в Англию через Оксфорд группой студентов, почерпнувших приверженность к новому знанию из источника итальянских школ. Во главе эллинистов стояли Вильгельм Гросин и Фома Линакр. Когда Эразм в 1498 году приехал в Оксфорд, он нашел целую группу ученых, собравшихся вокруг Гросина и Линакра. В Кембридже сам Эразм ввел новую образованность между 1510 и 1513 годами. Ашам и Колет вышли из Кембриджского университета в начале шестнадцатого века.

Школы двора и школы дворянства.—Консерватизм или враждебность университетов, церкви и монастырских школ по отношению к новой образованности привели к учреждению многих школ нового направления под покровительством монархов и дворянства. Так было особенно во многих маленьких итальянских государствах, где престиж двора очень поднимался благодаря присутствию покровительствуемых ученых. Возникло даже сильное соперничество между государствами; каждое из них стремилось привязать к себе известных ученых или завести выдающиеся школы. Обычная странническая жизнь ученых в поисках за образованием или за новыми почестями поощряла такое соперничество и помогала распространению новой учености. Во Флоренции, Вероне, Падуе, Венеции, Павии и других многочисленных итальянских городах процветали такие ученые собрания и общества при дворах, часто вовсе не организовываясь в школу. Некоторые из них соперничали с университетами, некоторые поддерживали связь с местными университетами, ставшими некоторым образом принадлежностью двора. Еще другие кружки, как, например, знаменитая группа учащихся в учащих в Мантуе, во главе которой стоял Витторино

да Фельтре, представляли независимые школьные организации. Многие из таких школ известных учителей раннего периода проводили, хотя и в менее замечательной степени, те же идеи, что и образовательные организации самого Витторино. В школах воспитывались дети двора, и потому в них обращалось особенное внимание на физический и социальный элементы в воспитании, а также на литературное образование; в результате получалось слияние рыцарских и гуманистических идей. Замечалось приближение к греческим школам, какое можно было редко констатировать в гуманистических школах северной Европы. В то же время не следует забывать, что это включение в школьную программу элементов воспитания, часто остававшихся за бортом, в своем значении парализовалось тем обстоятельством, что имелось в виду личное развитие будущих правителей, а не более широкие социальные или моральные преобразовательные цели.

Fürstenschulen, или школы для князей, основанные в Германии в первой части шестнадцатого века, походили на итальянские дворцовые школы. Напоминая их по своим целям, своей программе, по господствовавшему в них полному контролю над жизнью мальчиков и до известной степени и по духу, они отличались от преобладавшего в эпоху германского Возрождения типа школ в различных отношениях. Они не были подчинены городским управлениям, как гимназии, а подчинялись непосредственно двору; они были школами-пансионами, и потому имели возможность тщательно наблюдать за жизнью учащихся; их целью было подготовить людей для занятия передовых постов в церкви и в государстве; их учащиеся рекрутировались, главным образом, из дворянской среды; по содержанию программы они принадлежали к более широкому, хотя и менее определенному типу, чем гимназии, и в известной мере представляли параллель к университетским занятиям. Дисциплина в этих школах была чисто-монашеская, но программа не отличалась строгостью и несколько более соответствовала потребностям времени, чем гимназическая. Самыми значительными из этих школ, никогда не отличавшихся особенной многочисленностью, были Пфортская, Мейссенская и Гримская.

Школы Братьев общей жизни, упомянутые нами раньше среди лучших школ периода, предшествовавшего Возрождению, и знаменитые такими учителями, как Гегуус, Агрикола и Рейхлин, типичными педагогами-гуманистами, одни из первых школ на се-

вер от Альби стали проводниками новой образованности. К середине пятнадцатого века эти школы, в числе ста пятидесяти, разбросаны были по Фландрии, Франции и Германии; их воспитанники преподавали в качестве учителей во многих других школах. Недовольство схоластицизмом и интерес к отечественному языку и к изучению Библии подготовили почву для новой образованности. Скоро новый дух в изучении грамматики, преданность литературе, большой интерес к греческому и еврейскому языкам и вообще прогрессивное направление занятий стали характерными чертами орденов школ. Работа и организация названного ордена послужили главным образцом и толчком к устройству сходных иезуитских школ, которые в последней половине шестнадцатого века сменили школу „ученых братьев“, как называли иеронимянцев.

Гимназии были типичными гуманистическими школами в теutonских странах и остались до нынешнего времени лучшим типом средних школ в этих странах, а также лучшим типом гуманистических школ вообще. Они образовались из существовавших раньше высших гражданских школ, через замену средневекового латинского языка классическим, старой формальной риторики—изучением литературы, диалектики—математикой и через введение в программу преподавания греческого и, во многих случаях, еврейского языка. Школа в Шлеттштадте в Эльзасе одна из первых организовалась в новом духе под влиянием Братьев общей жизни. Начиная с ее возникновения около половины пятнадцатого века, она при первом своем ректоре Дрингенберге показала себя враждебной старой системе образования. Из нее вышли многие из ранних германских гуманистов, как Вимпфелинг, Ренанус и Иоанн Санидус. Еще в 1485 году новые влияния замечались в Нюрнбергской гражданской школе, а в 1495 году в программу введена была поэзия. Немного лет спустя „поэзия“ и „ораторское искусство“ были введены во все высшие школы города. В 1521 году латинский, греческий и еврейский языки были введены в старую кафедральную школу, а пятью годами позже Меланхтон возвестил новую среднюю школу, осуществлявшую его программу. К этому времени были преобразованы другие городские школы, и название гимназия стало употребляться для обозначения школ нового типа. Из всех этих школ наибольшим влиянием пользовалась гимназия в Страсбурге, организованная в 1537 году Иоанном Штурмом, учеником Вимпфелинга; он руководил ею в течение почти сорока лет. По ее организации, методу и про-

грамме преподавания ее можно считать типичной, хотя она стояла на несколько более высоком уровне, чем большинство гимназий: в последние годы своей жизни Штурм лелеял мысль преобразовать ее в университет. Гимназический курс разделялся на десять ступеней, распределенных на десять лет, и занятия строго соответствовали возрасту и стадии развития ученика; тщательно разработанный метод также был приспособлен к соответственным ступеням развития; материалом для преподавания служили большею частью выбранные латинские классики, некоторые греческие произведения и Апостольские послания Нового Завета на греческом языке. Так как эти школы являлись типичными носительницами образования в течение больше, чем трех столетий, то мы более подробно остановимся на программе одной из них. Не существовало лучшей и с более тщательно разработанной программой, чем школа Штурма. К ее программе мы и обратимся.

Десятый класс: алфавит, чтение, письмо, латинские склонения и спряжения; катехизис на латинском или немецком языке. Девятый класс: склонения и спряжения; латинский язык в терминах повседневной жизни; неправильные латинские формы. Восьмой класс: продолжение предыдущего; составление латинских фраз; выбранные письма Цицерона; стилистические упражнения. Седьмой класс: синтаксис в связи с „Письмами“ Цицерона; сочинения; перевод катехизиса и т. д. на латинский. Шестой класс: перевод Цицерона, латинских поэтов, катехизиса и „Посланий“ Иеронима с грамматическими упражнениями; начала греческого языка. Пятый класс: латинское стихосложение, мифология; Цицерон; „Эклоги“ Виргилия; греческий язык; стилистические упражнения; двойные переводы; послания ап. Павла. Четвертый класс: то же, что и в пятом классе, и обильное чтение латинских авторов. Третий класс: риторика; речи Цицерона и Демосфена; двойные переводы речей; составление писем; представление комедий Плавта и Теренция в этом и в высшем классах. Второй класс: греческие ораторы и поэты; диалектика и риторика в связи с Цицероном и Демосфеном; представление выбранных драм Аристофана, Эврипида и Софокла, в дополнение к Плавту и Теренцию. Первый класс: диалектика и риторика; Виргилий, Гораций, Гомер, Фукидид, Саллюстий, послания ап. Павла.

Вся программа школьных занятий определялась единственной целью — развитием умения говорить и писать на латинском языке Цицерона. Хотя изучали также Марциала, Горация, Виргилия,

Теренция и Плавта, но сущность программы составляли сочинения Цицерона. Ораторов и драматических писателей изучали, главным образом, ради усвоения через их посредство разговорного языка. На том же основании прибегали к таким средствам как декламация, ораторское искусство, представление комедий, диспуты и писание писем и посланий. По определению Штурма, целью образования были: благочестие, знание, красноречие. Под благочестием он подразумевал знание катехизиса, религиозных догматов и т. д.; благоговейное отношение к религии и участие в церковной службе; под знаниями он подразумевал знание латинского языка и литературы, а под красноречием—способность пользоваться латинским языком в практической жизни. Из школы Штурма вышло много замечательных людей, занявших впоследствии передовые посты; часто его школа насчитывала больше тысячи учеников из различных стран; многие ученики были из дворян. Влияние его на школьное дело в шестнадцатом веке шло различными путями, но в одном направлении: через многих опытных учителей, воспитанных им; через его образцовую программу школьных занятий, которую часто целиком перенимали другие школы; через опубликованные им тексты, более последовательно распределенные, чем это бывало до сих пор; через его переписку с такими людьми, как Ашам и Меланхтон, и, наконец, через его личные советы и воздействия при основании школ. Хотя и типичная представительница того времени, его школа была гуманистической в узком смысле. Отечественному языку не уделялось никакого внимания, география и математика затрогивались лишь мимоходом. Позже ввели еврейский язык. Такова была гимназия шестнадцатого века, и таковой осталась гимназия с тех пор и донныне, изменившись лишь в следующем: классический элемент несколько сокращался с течением времени, уступая место сначала математике, затем новым языкам и истории, и, наконец, в скромных размерах — естественным наукам.

С успехами Реформации и с организацией государственной системы школьного образования, гимназии перешли в ведение центральных управлений и стали существенной, всеобъединяющей частью этой системы; таковою они и остались.

Английские общественные школы принадлежат к тому же типу. Но в Англии это—учреждения, независимые от государства и от церкви и обязанные своим существованием частной благотворительности или королевской субсидии. Этим их характером

объясняется их название публичных или общественных: плата за учение в них была всеобщей, как и в гимназиях, и в Англии очень высокой. Такие школы были основаны до Возрождения, прежде всего в Винчестере (1387) и Этоне (1440). Но лишь после основания школы св. Павла в Лондоне (1512) они стали многочисленными представительницами именно эпохи Возрождения. Школа св. Павла, основанная Джоном Колетом, о котором мы уже упоминали как об одном из ранних вождей гуманистов в Англии, послужила образцом для других школ по своей программе, по методу, по целям. Первый учитель ее, Уильям Лилли, также один из руководящих гуманистов, увековечил свое влияние и влияние школы составлением латинской грамматики, ставшей на протяжении многих поколений для всех английских школ образцовым руководством. Программа была начертана в уставе, формулированном Колетом.

„Превосходит мои силы определить в частности, что должны учить в этой школе учителя и чему должны научиться ученики, но я могу сказать в общем, согласно своему разумению, чего желал бы я от школы. Я желал бы, чтобы учеников научили хорошей литературе, латинской и греческой, чтобы ознакомили их с хорошими авторами, обнаруживающими истинное римское красноречие, далее—с мудростью специально христианских авторов, которые излагали свои поучительные мысли на чистом, неиспорченном латинском языке, в стихах или в прозе; ведь, цель школы я вижу, главным образом, в сообщении знаний, в развитии религиозного чувства к Господу нашему Иисусу Христу, в утверждении начал доброй христианской жизни и добрых нравов в детях. Ради всего этого я хочу, чтобы дети научились, прежде всего, катехизису на английском языке и затем приступали к составленной мною книге с начальными правилами грамматики или к какой-нибудь другой, если найдется такая, которая лучше и быстрее ознакомит детей с латинским языком. Затем, я бы советовал перейти к „*Institutum Christiani hominis*“, составленному по моей просьбе ученым Эразмом, и к книге под названием «*Сориа*» того же Эразма. Называю затем других авторов христианских, Лактанция, Пруденция, а также *Juencus'a* и *Baptista Mantuanus'a* и других подобных, если найдут их подходящими для ознакомления через их посредство с подлинным латинским языком, чуждым тому варварству и испорченности позднейшего латинского языка, которые внесли в него невежественные,

слепые люди, и которыми они отравили древний латинский язык и различные римские наречия, употреблявшиеся во времена Туллия Саллюстия, Вергилия и Теренция и изучавшиеся также Иеронимом и св. Амвросием, и св. Августином, и многими святыми учеными, учившимися в их времена. Я говорю, что совершенно осуждаю и исключаю из школы всю ту испорченность, все искажения, которые слепой мир внес позже в прекрасную латинскую литературу; она и перестала заслуживать тогда название литературы; я обяыываю учителей, чтобы они учили только самому лучшему и преподавали детям греческий и латинский языки и давали им читать таких авторов, которые с мудростью соединяли чистый, правильный и красноречивый образ выражения.“

Это, скорее консервативное, отношение к новой образованности становится более доверчивым после полувекского опыта и затем приближается к позиции школ на континенте. Школа насчитывала восемь ступеней, но позже типичной организацией этих публичных школ стало деление на шесть ступеней или классов.

Во времена, когда Колет основал школу св. Павла, в Англии существовало от двухсот до трехсот средних школ, в связи с монастырями, соборами или соборными школами, с благотворительными учреждениями при приходских церквях, с гильдиями или в качестве независимых учреждений. Последних было мало и все они стояли ниже школ Вичестра и Этона. Главная разница между такими школами и монашескими или благотворительными учреждениями странноприимных домов относилась не столько к их роду, сколько к степени. Здесь принимали священников и бедняков, как и учеников, и пеклись о них, но на семьдесят учеников и троих священнослужителей приходилось шестнадцать стипендиатов благотворительности. Главным назначением учреждения была подготовка будущих священников через непосредственное подготовление студентов для нового колледжа в Оксфорде; поэтому заводили учителей, и возникало новое учреждение—скорее школа, чем монастырь или странноприимный дом. С развитием реформации начало уменьшаться число монастырей и поминальных часовен и вместе с тем при Генрихе VIII (1509—1547) стали закрывать многие школы, состоявшие при них. Однако многие сумели удержаться; многочисленные школы были вновь основаны, благодаря чему Эдуард VI получил позже незаслуженный титул „основателя школ“. Нас интересует здесь то обстоятельство, что эти школы все были преобразованы по образцу школ эпохи Воз-

рождения, и случилось столь же полное водворение школ новой образованности, как в Германии. Эти публичные школы—девять из них: в Винчестре, Этоне, св. Павла, Вестминстерская, в Харроу, Чартер Хауз, Рэгби, Шрьюсбери и школа Портных назывались „большими“ — продолжали давать узко-гуманистическое образование, какое сложилось в этот ранний период Возрождения, почти без всякого видоизменения вплоть до доклада королевской комиссии в 1864 году.

Грамматическая школа в Американских колониях была не ресаженой английской общественной школой; в большинстве случаев, однако, она существовала на средства и под контролем колоний и местных городских управлений. Лишь изредка она получала капитал по завещанию, и еще реже она возникала на средства какой-нибудь религиозной или частной ассоциации. Программа этих школ, метод преподавания в них и их цели были почти тождественны с таковыми их английских прототипов. Такие школы можно было встретить во всех колониях, за исключением Георгии и Северной Королины; наиболее многочисленны они были в новой Англии; здесь выступал религиозный мотив, и, кроме того, здесь пользовались влиянием колледжи, требовавшие подготовительного обучения грамматике. В Массачусетсе, Коннектикуте и Мэриланде существовало много таких школ, особенно в первой из этих колоний. Первой в Америке была бостонская латинская школа, основанная в 1635 году и не переставшая существовать и поныне. Чивер, самый замечательный из школьных учителей в колониях, стал преподавать в бостонской школе с 1670 года, после долгих лет учительства в Ньюхэвне и Чарлстоуне, и оставался здесь в течение тридцати восьми лет. Благодаря тому, что социальные и педагогические традиции имели в новой стране гораздо меньшую задерживающую силу, гуманистическая школа в Америке скорее, чем в какой бы то ни было из европейских стран, уступила место новому типу. К концу восемнадцатого века латинские школы сменились академиями, о которых будет речь ниже.

Иезуитские школы, процветавшие в большом количестве в течение последней половины шестнадцатого, в семнадцатом и в первой половине восемнадцатого века, являются самым значительным типом гуманистических школ. Для римско-католических миссий именно они представляют этот тип воспитания. В своей программе они широко отражают влияние гуманистических заповестей

в университетах, школ Братьев общей жизни, а также в некоторой степени влияние процветавшей школы Штурма, и носят всецело гуманистический характер. По сравнению с программой образовательного учреждения Штурма был сделан дальнейший шаг вперед и уделено несколько большее внимание изучению математики, истории и содержания литературы; но в большинстве случаев работа в этих школах оставалась узко гуманистического типа, хотя и велась чрезвычайно успешно. Так как эти школы представляют самый выдающийся пример школ, выросших на почве религиозных споров шестнадцатого века, то более полное описание их мы должны отложить до следующей главы.

Г Л А В А II.

Реформация. Контр-реформация и религиозная концепция воспитания.

Чем была Реформация.—Мы уже отметили самые характерные черты этого периода, когда говорили об измененном характере Возрождения на Севере. Возрождение на Севере, т.-е. в Германии, нельзя отделить от Реформации, если не обращать внимания на дух и результаты. Интересы итальянского Возрождения сосредоточивались в значительной степени на классической и языческой литературе; интересы тевтонского Возрождения—на произведениях Отцов церкви и на христианской литературе. Как мы уже установили, первое было обращено на субъективную культуру, второе—на социальные преобразования в области нравов и религии. Возрождение в Италии носило индивидуалистический, субъективный характер; в Германии—характер социальный и преобразовательный. Объяснение такого различия мы находим отчасти в том, что цивилизация латинских стран основывалась непосредственно на классических учреждениях, традиции и влияния которых были еще живы; тогда как цивилизация тевтонцев являлась прямым продуктом их перехода к христианству; отчасти имеет значение также то обстоятельство, что у тевтонского ума было моральное и религиозное направление, латинский же ум склонялся преимущественно к мирским интересам. Интересы шестнадцатого века были литературными и эстетическими и обра-

щены были на отыскивание ценной классической литературы и на ее положительную оценку. Интересы шестнадцатого века были этическими и теологическими и приняли скорее критическое и реконструктивное направление.

Критическая и реконструктивная работа касалась религии с двух сторон—одной отвлеченной и теологической, другой—практической и моральной. И в этическом, и в теологическом движении намечался раскол церкви:— в первом—с неудержимой необходимостью, во втором—порывами. Движение началось усилиями реформировать многие злоупотребления церкви. Необходимость подобных преобразований сознавалась самою церковью задолго до наступления действительного разрыва внутри нее, и за реформы боролись многие секции католической церкви и до и после открытого разрыва. Стремление к практическим преобразованиям внутри церкви нашло свое высшее выражение в Тридентском соборе (1545—1562), и само по себе едва ли могло бы привести к долговечному разделу. Но к этому времени отвлеченные и теологические разногласия на основе коренного различия взглядов настолько обострились, что примирение стало невозможным.

Фундаментальное и неизбежное расхождение в понимании религии заложено в самой природе человеческого ума и обнаружилось в спорах позднего средневековья между номинализмом и реализмом. Но до тех пор, пока человеческие умы оставались существенно некритическими и не обладали основой для положительных суждений, внутренняя раздвоенность взглядов не приводила к открытому их разрыву. С Возрождением—явилась та необходимая основа, о которой была только-что речь, в виде знания древней литературы и писаний Отцов церкви и развивавшегося на этой почве критического духа. Теперь столкновение двух различных взглядов на религию стало неизбежным. Одному направлению религия представляется совершенной истиной, открытой во всей полноте божественным Провидением и переданной на хранение Церкви—учреждению, происхождение, организация и авторитет которого божественны; они божественны в том же смысле и на том же основании, как и первоначальное откровение. Другое направление смотрит на религию как на истину, божественную по своему происхождению, но истину, требующую пополнения и развивающуюся с ростом и развитием человеческого духа. Мы владеем не законченной истиной, а такой, принципы

которой совершенствуются в прогрессивном их приложении в жизни людей. Частные выражения этой истины в определенное время и в определенном месте формулируются человеческим разумом, на основе первоначального божественного откровения. Оба направления признают основой первоначальное откровение, но одно обладание полной истиной приписывает церкви, другое вверяет истину индивидуальному разуму человека. Реформация и является дальнейшим расширением функций разума, упрочившихся сначала в эпоху Возрождения и теперь обратившихся к вопросам религии. Таков был существенный дух нового движения, несмотря на то, что реформаторы, включая и Лютера, отказывались от разума, как высшей инстанции, и уверяли в своем беспрекословном повиновении авторитету. Та же склонность к наблюдению, сравнению критике, то же обращение к оригинальным источникам и к опыту, которые характеризуют гуманистическое Возрождение, являются существенными чертами протестантской Реформации. Отсюда возникали самые важные педагогические последствия.

Контр-реформация, выросшая после Тридентского собора и пользовавшаяся в качестве главных своих средств для подавления—инквизицией и для созидания—воспитанием, была реакцией против движения к разделу церковей. Воспитание находилось в большинстве случаев в руках у недавно организовавшихся учительских конгрегаций, среди которых выделялось Общество Иисуса.

Влияние данного периода на понятие и дух воспитания. — Логические взгляды реформаторов должны бы привести к дальнейшему развитию заложенного в эпоху Возрождения направления: к все большему подчеркиванию разума, как руководителя в истолковании мирской жизни и жизни природы, к ограничению авторитета Священного Писания лишь областью религиозных вопросов и к приложению индивидуального разума даже в деле толкования Священного Писания. Но все эти тенденции были парализованы еще раньше, чем успело дожить свой век одно поколение. Лютер в первые дни своего пребывания в Виттенберге писал: „То, что противоречит разуму, несомненно, противоречит еще больше Богу. Ибо, как может то, что идет против разума и человеческой истины, не идти против божественной истины?“. Позже он прибавил к этим словам еще следующие: „Признаю, что разум—главное из всего существующего, лучшее среди всего, принадлежащего к этой жизни, больше того—ничто

божественное“. Но на закате своей жизни он уже утверждал, что „чем утонченнее и острее рассудок, тем ядовитее это животное со множеством голов дракона, тем враждебнее оно настроено к Богу и всем Его деяниям“. Эту мысль он повторяет снова и снова с характерной горячностью. Такая перемена больше, чем индивидуальная: она всеобщая.

Смешанное движение Возрождения—Реформации постепенно распадается на три главных течения. Намечается, во-первых, научное и философское течение, но оно не выступает рельефно до семнадцатого века; о нем у нас будет речь совместно с реалистическим движением. Во-вторых, назовем гуманистическое течение; сдавленное в теснинах схоластицизма обеих церквей—с одной стороны и цicerонианского формализма—с другой, оно находит себе ненадежное убежище в лоне римско-католической церкви, главным образом—во Франции. Наконец, третье течение переходного периода—теологическое—захватило всю северную Европу и господствует как в области мысли, так и в воспитании.

Ибожди Реформация сознавали, так сказать, для самих себя, что учение Реформации по существу своему требовало права свободы совести и включало обязанность интерпретировать Священное Писание, опираясь на собственный разум, но они так же затруднялись признать такие права и обязанности за другими, как это было до них. Поэтому развитие критической способности и мыслительных сил на изучении литературы, на обсуждении религиозных вопросов и мирских дел, на размышлении над началами общественной жизни и жизни природы было предоставлено последующим векам. Но даже и тогда это прогрессивное развитие привело к тяжелым столкновениям как с реформированной, так и с римско-католической церквями. Свободомыслие и подчеркивание разума находят мало применения в области тогдашнего воспитания, как в отношении учения, школьной организации, так и в смысле общего педагогического направления.

Результаты формализма.—Вместо этого в области воспитательно-образовательной мы наталкиваемся на господство формализма, процветающего в группах лютеран, кальвинистов, динглистов и социниан, с их почти бесчисленными второстепенными сектами, на которые распалось протестантское движение. Особенно лютеранство, следуя политическому дроблению германского народа, обратилось в агрегат разномыслящих сект, интересы которых сосредоточились на взаимных препирательствах. В резуль-

тате расплодилось множество вероучений, занимавшихся мельчайшими подробностями теологических вопросов; каждое из них ссылалось на авторитет Священного Писания; в германских государствах правительственная власть поддерживала их. Умственная жизнь застыла в этих узких границах; школы, высшие и низшие, заимствовали свои цели и общий дух из того же источника формальных и узких интересов. Конгр-реформация усилила такую же позицию на стороне католического вероисповедания. В последней половине шестнадцатого и во всем семнадцатом веке в типичных школах того времени воцарился новый схоластицизм, протестантский или римско католический, — то был возврат к аристотелизму, как основе для бесконечных определений и распознаваний, необходимых для новых запутанных систем. Схоластицизм шестнадцатого века, несколько отличаясь от схоластицизма тринадцатого века своим содержанием, по духу и форме был тождествен с ним.

Так объясняется, почему Реформация не дала в шестнадцатом и в семнадцатом веках тех умственных и педагогических результатов, которые логически заключались в основных точках зрения реформаторов, поскольку они касались свободной науки, распространения культуры и развития научных исследований. Жесточайшая партийная борьба и разрушительные религиозные войны всего периода ответственны отчасти за господство государства над религией и за формальный и схоластический характер образования. Общие условия объясняют также низкий уровень дела образования в семнадцатом веке и тот факт, что педагогические планы первых реформаторов и протестантских государств не осуществились до конца семнадцатого или до восемнадцатого века.

Формально-теологическое направление образования сказывалось не только на содержании университетских занятий и занятий в высших школах и в общем духе умственной жизни, но также и на частностях конкретной школьной работы. Здесь не столько обучали формальной теологии и не столько отаивали время теологическим диспутам, хотя и о них отнюдь не забывали, — сколько развивали, как некогда диалектические способности, способность распознавать формальные различия, подмечать тонкие оттенки в значении слов и точно употреблять отвлеченные термины. Содержанием интересовались мало или совсем не интересовались. И снова выдвинулась на первое место работа памяти и отвлеченная,

логическая деятельность рассудка, без всякого отношения к внутренней ценности материала, с которым имели дело.

Гуманистическая программа. — Педагоги эпохи Реформации приняли гуманистическую программу, хотя и пользовались ею в иных целях, чем равные педагоги гуманисты. Принятие же одной и той же программы объясняется живой связью между обоими движениями и тем обстоятельством, что знание классических языков было существенным условием непосредственного изучения Священного Писания и писаний Отцов церкви в оригинале. Изучение священной литературы стало прямой целью протестантского образования и заняло выдающееся место в протестантских школах. Благодаря прохождению катехизисов, догматов веры и текстов церковных служб во всех школах тех времен, как в протестантских, так и в римско-католических местностях, благодаря употреблению Священного Писания в качестве учебной книги и благодаря направлению всей школьной работы к одной цели — к толкованию христианской литературы и христианского учения и к развитию экзегетической и полемической способностей, школьная программа получила глубоко религиозный характер.

Новые учреждения. — В педагогическом отношении Реформация оказала еще значительное влияние на введение системы школ на основе идеи всеобщего обучения. Здесь мы лишь кратко упомянем об этом факте, а подробнее остановимся на нем ниже. Государственные, общественные школы всецело обязаны своим возникновением Реформации. Их развитие и совершенствование обусловлено было ростом политической идеи и зависимости государственного благополучия от воспитания отдельных граждан. Основу для новейших школьных систем мы находим в учениях Реформации о том, что вечное благо каждого человека зависит от приложения его собственного разума к делу истолкования откровений, заключающихся в Священном Писании. Умение читать Священное Писание в том или ином изложении, желательность возможности читать его в оригинале и необходимость развивать умственные способности — все это являлось новыми задачами для школы и требовало всеобщего и даже принудительного обучения детей всех классов и обоих полов. Не подтверждается, будто Реформация дала народу Библию на отечественном языке, так как и до Лютера существовало, по крайней мере, двадцать немецких изданий Библии; не подтверждается также, будто Лютер дал народу начальную школу, ибо весьма вероятно, что для

детей всех классов обучение было гораздо доступнее за век до Реформации, чем столетие спустя. Но новейшая педагогическая практика является, несомненно, продуктом принципов Реформации.

Общие следствия. — Религиозная концепция образования, господствовавшая в шестнадцатом и семнадцатом веках, а в сущности и в девятнадцатом столетии, обнаруживала некоторые общие характерные особенности в протестантских и римско-католических местностях.

Главной миссией образования было развить в ребенке религиозные верования, дать ему знание религиозной обрядности, возбудить в нем чувство близости к церкви и вообще к церковным интересам, от чего зависело его вечное благополучие. Религиозная литература и обучение языкам, необходимое ради возможности понимания первой, стояли в центре школьной программы. Прибегали к таким методам, которые способны были возбудить уважение к авторитету и традициям и способствовали развитию диалектической способности; она нужна была для истолкования текстов и для умения защищать определенную точку зрения. Школы были или всецело подчинены церкви или, как во многих протестантских странах, и государству, и церкви. Но даже там, где формально надзор за школами принадлежал государству, обучение и непосредственное общее наблюдение находилось, главным образом, в руках лиц церковного звания.

Педагоги эпохи Реформации. — Мы видели, что невозможно провести демаркационную линию между Возрождением и Реформацией на севере Европы; точно так же очень трудно отделить педагогов-гуманистов от религиозных учителей шестнадцатого века. Новой образованности придано было направление в духе Реформации, и потому северо-европейских гуманистов можно сделать коллективно ответственными за Реформацию. Хотя многие из них, как Эразм Вимфелинг, Мор и Рабле среди наиболее выдающихся, отказались порвать с церковью и отвергли насильственные методы реформаторов, тем не менее они не могли сложить с себя этой ответственности. Эту истину высказал Лютер, облекши ее в несколько грубоватую форму, в словах, что он только высидел то яйцо, которое снес Эразм. На это Эразм возразил, что его яйцо было от смиренной курицы, а Лютер высидел боевого петуха. Итак, с одной стороны, многие из выдающихся педагогов-гуманистов, в роде Штурма, в одинаковой степени представители и религиозного, и гуманистического образования;

с другой стороны, многие из тех, кого обыкновенно причисляют к педагогам Реформации, напр., Меланхтон, по существу такие же гуманисты, как любой из перечисленных в предыдущей главе. И в других случаях мы наталкиваемся на такую же неопределенность в разграничении групп. Например, Коменский, позже признанный представителем реализма, поистине такой же вождь педагогического движения в период Реформации, как Лютер или Меланхтон. Другими словами, религиозная сторона работы этих педагогов обнаруживается в цели и организации воспитания-образования, а гуманистическая или реалистическая его сторона скрывается в его содержании или материале преподавания. Реформация и контр-реформация произвели многих великих педагогов, практиков и теоретиков; подробно мы можем остановиться лишь на немногих из них. Если все религиозные вожди обратились к образованию, как к главному средству для проведения намеченных ими реформ, то причину этому нужно искать в характере позднего Возрождения. Великими вождями на стороне протестантизма были, конечно, Лютер и Меланхтон.

Иоанн Кальвин (1509—1564) в течение большей части своей жизни был занят религиозными и теологическими спорами. Лишь в последние свои годы он обратил специальное внимание на воспитание. К этому времени он организовал учебное заведение в Женеве, бывшее не чем иным, как типичной гуманистической латинской школой. Позже такие школы стали очень многочисленными во Франции—в протестантских общинах. После изгнания гугенотов многие школы сходного типа были основаны в Германии и мало чем отличались от упоминавшихся уже нами Fürstenschulen. Они находились под покровительством или под влиянием французских беглецов. Цвингли (1484—1532), великий швейцарский реформатор, потрудился над укреплением гуманистического образования в своей стране, способствовал учреждению элементарных школ и написал трактат о том, „Как обучать и воспитывать мальчиков в духе христианства“ (1424). Джон Кнокс (1505—1572), глава Реформации в Шотландии, был главным деятелем по введению системы приходских школ в Шотландии.

Мартин Лютер (1483—1546), великий герой Реформации, стал во главе образовательного движения, начавшегося в Германии еще до того времени, когда семена идей Возрождения пустили корни. Это движение стремилось: освободить дело образования,

с помощью государства, от сетей, которыми опутала его церковь в своей постепенной вековой работе; создать возможно больше благоприятных условий и возможностей для получения образования, установить более истинное понятие о функции образования в жизни—как религиозной, так и мирской. Все эти стремления гармонировали с религиозными убеждениями Лютера, и успех Реформации вынудил, по крайней мере, частичное их осуществление, но все три цели существовали уже до времени Лютера. Рассмотрим влияние Лютера в связи с каждым из этих стремлений; начнем с последнего, со стремления установить более широкий взгляд на природу и функцию образования.

Лютер очень сурово осуждал воспитательно-образовательную деятельность монастырских и церковных школ. Гражданские школы были теперь довольно многочисленны в больших городах, но большинство из них, особенно начальные школы, находились всецело во власти учителей церковных школ и велись в духе последних. В менее значительных городах и в деревнях не было никаких других школ, кроме церковных. Лютер восставал против их узости, аскетического духа и суровой дисциплины в следующих словах:

„Соломон был истинно славным школьным учителем. Он не запрещал детям общения с миром, не запрещал им резвиться и развлекаться, как то запрещают монахи своим ученикам, и бо таким образом они надеются воспитать пентюхов и пустоголовых, как уже заметил Ансельм. Он говорил: „молодой человек, так стесненный и отрезанный от общества, напоминает молодое дерево, которому от природы назначено расти и приносить плоды, но которое посадили в маленький и узкий горшок“. Монахи держат вверенных их попечению юношей точно в тюрьме, подобно тому, как люди сажают птиц в темные клетки, и заключенные не могут ни видеть один другого, ни разговаривать друг с другом. Но для юношей опасно быть одинокими, лишенными возможности социального общения и обмена мыслей. Поэтому мы должны позволять молодым людям видеть, слушать и знать все, что делается вокруг них в мире, удерживая их при этом, однако, в повиновении и научая их самоуважению. Монашеская же строгость никогда не приносит хороших плодов. Для молодого человека прекрасно часто находиться в обществе других; но, конечно, он должен быть воспитан так, чтобы оставаться верным принципам честности и добродетели и избегать скверны пороков. Кроме того, монашеский деспотизм абсолютно вреден для юношества,

ибо оно столь же нуждается в удовольствиях и отдыхе, как в еде и питье; лишь при таком условии может укрепиться здоровье юношей, и могут увеличиться их жизненные силы“.

Этот отрывок не только осуждает старое, но и устанавливает в нескольких штрихах новые пути. Цели и программа воспитания не должны более определяться исключительно религией и церковью.

„Если бы не было ни души, ни неба, ни ада, то все же существовала бы потребность в школах ради земных дел, как явно показывает история греков и римлян. Мир нуждается в образованных мужчинах и женщинах для того, чтобы мужчины могли надлежащим образом управлять страной, а женщины хорошо воспитывать своих детей, заботиться о домашних и вести хозяйственные дела“.

Во множестве вариаций подчеркивает Лютер в своих сочинениях или в проповедях, обращенных к немецкому народу, это понятие воспитания, как существенной подготовки к исполнению обыкновенных жизненных обязанностей в доме и семье, по должности, в государстве и церкви. Поэтому и на семью он смотрит как на воспитательный институт, равный школе в своем педагогическом значении. Воспитание становится, таким образом, шире школьного обучения. Но и школа Лютера—посетельница более широких задач, чем та, которая существовала в то время, и нужно заметить, что она значительно превосходила школы, основанные его последователями шестнадцатого и семнадцатого веков. Правда, что латинский и греческий языки составляли главную часть программы. К ним он прибавил еврейский язык и стремился также сделать это лингвистическое образование всеобщедоступным. Однако его программа отнюдь не исключительно лингвистическая. Он ввел еще логику и математику, которых требовало время, и сызнова выдвинул историю, науку, как ее тогда понимали, и музыку. В последнем отношении Лютер оказал громадное влияние на немецкий народ: благодаря ему, музыка стала составной частью всеобщего воспитания. Повведением явились гимнастика и физическое воспитание, и им отвели свое место.

Мы уже раньше отметили основное отношение Реформации ко всеобщему образованию. Лютер быстро уловил этот важный пункт и настаивал на нем в своих разнообразных сочинениях.

Обучение должно стать всеобщим, доступным и для благородного, и для простого человека, для богатого и для бедного, и для мальчиков, и для девочек. Это последнее требование представляет замечательный шаг вперед. В случае необходимости государство должно принять принудительные меры. Здесь дополнительная функция школы в деле воспитания снова выдвигается вперед. Лютер стоял за двухчасовой школьный день, установленный так, чтобы дети постарше и юношество могли нести непрерывно и без помех обыкновенные обязанности по добыванию заработка на жизненные потребности. „Я абсолютно не оправдываю тех школ, где дети привыкли проводить двадцать или тридцать лет за изучением Доната или Александра, не научаясь ничему. Теперь взошла заря другого мира, в котором все обстоит иначе. По моему мнению, мы должны посылать детей в школу на один или два часа в день, а в остальное время должны обучать их ремеслу дома. Желательно, чтобы эти два рода занятий шли рука об руку“. Далее, он был убежден, что на властях лежало „обязательство заставить подданных посылать своих детей в школу“, точно так, как каждый подданный был вынужден отбывать военную службу, и на том же самом основании, а именно ради защиты и процветания государства.

Следовательно, обучение должно производиться на средства государства и под его наблюдением.

„В виду всего этого членам совета и городского магистрата надлежит с неустанной заботой и усердием наблюдать за юношеством. Ибо, так как город со всеми его интересами, жизнью, честью и имуществом вверен их достойному попечению, они не выполнят добросовестно своей обязанности перед Богом и людьми, если не будут стремиться, напрягая все свои силы день и ночь, способствовать увеличению и процветанию города. Но рост города не выражается только в накоплении больших богатств, в возведении крепких стен или красивых домов, или в увеличении артиллерии и военных припасов; нет, там, где много всего этого, но много и глупых, невежественных людей,— там худо обстоят дела, и городу грозит скверное будущее. Наилучший рост, процветание и сила города в том, чтобы в нем жило множество вежливых, образованных, интеллигентных, достойных и хорошо воспитанных граждан; последние, вооруженные благами воспитания и образованности, без труда наживают богатства и сумеют сделать из них надлежащее употребление“.

Следовательно, если город несет ежегодно большие затраты по устройству дорог, по укреплению валов, по обмундированию солдат, почему бы ему не содержать одного или двух школьных учителей? Слова и усилия Лютера возымели влияние, и в протестантских государствах была введена система школ.

Взгляд Лютера на важность образования выясняется и резюмируется в его оценке учительского труда.

„Как были бы возможны проповедники, юристы и врачи, если бы не существовало искусств грамматики и риторики? Они — тот источник, из которого все проистекает. Я убежденно говорю вам, что усердный, преданный своему делу школьный учитель, наставник или кто бы то ни было другой, — дело не в титуле, — кто честно воспитывает и обучает мальчиков, никогда не может получить достойного вознаграждения; никакими деньгами не сможете вы возместить ему вашего долга перед ним. То же говорил и язычник Аристотель. А между тем мы обращаемся с такими людьми с презрением, как будто бы они лишены всякого значения, и в то же время мы называем себя христианами. Что касается меня, то, если бы я был вынужден оставить проповедничество и искать себе другого призвания, я не знаю труда и профессии, которые нравились бы мне больше профессии школьного учителя или наставника мальчиков. Ибо я убежден, что после профессии проповедника это — самая полезная; это — наилучший труд из всех видов труда, какие знает мир, и, право, я иногда сомневаюсь, какое положение более почетное. Ведь нельзя научить старую собаку новым штукам и трудно исправить старых грешников, а между тем мы именно этого желаем достигнуть нашими проповедями, почему наш труд часто пропадает даром; но легко гнуть и выращивать молодые деревья, хотя случайно при этом некоторые могут сломаться. Друг мой, нигде на земле вы не найдете высшей добродетели, чем какую обнаруживает тот чужой человек, который берет ваших детей и дает им воспитание и образование — выполняя ту работу, которую очень редко берут на себя родители даже по отношению к своим собственным детям“.

Таким образом, Лютер содействовал на деле формулированию нового и более широкого понятия воспитания и дал могучий толчок практическим преобразованиям, начало которым было положено еще до него. Конкретная работа по достижению резуль-

татов выпала уже на долю его преемников; главным среди них был Меланхтон.

Филипп Меланхтон (1479—1560) получил прозвание „учителя Германии“, ибо он в области педагогических реформ занимал то же положение, какое Лютер занимал в отношении религиозной реформации. Лютер наметил некоторые педагогические идеи в своих многочисленных обращениях к германскому народу, Меланхтон яснее и определеннее формулировал их и привел в исполнение. Почетное название не было ему дано без достаточных оснований: ко дню его смерти во всей Германии едва ли можно было найти город, не преобразовавший своих школ согласно с непосредственными указаниями Меланхтона или с его общими предначертаниями; к тому времени едва ли существовала сколько-нибудь значительная школа, не имевшая среди своего учительского персонала нескольких его учеников. Виттенберг был центром, из которого исходили соединенные влияния Лютера и Меланхтона во все стороны; в тамошнем университете Меланхтон работал последние сорок два года своей жизни. В университетских же кругах впервые были осуществлены его педагогические преобразования. Благодаря его влиянию, университет был скоро преобразован в гуманистическом и протестантском духе. Другие университеты северной Германии скоро последовали примеру Виттенберга и ввели у себя те же перемены; Виттенберг стал образцом для многих новых германских университетов, о которых будет речь позже. В Виттенберг стекались тысячи студентов, привлекаемые великою славой Меланхтона. Из Виттенберга, с другой стороны, рассылались учителя, распространявшие идеи Меланхтона по всей Германии. Если какой-нибудь князь нуждался в профессоре для своего университета или города, в ректоре для своих школ, за советом обращались к Меланхтону, и выбор падал на одного из его учеников. Самые выдающиеся учителя того периода, в роде Неандера и Тротцендорфа, были его учениками или, подобно Штурму, руководились его советами. Он был главным руководителем не только через посредство своих учеников, но и через переписку и личные посещения. Переписка его с пятьюдесятью германскими городами относительно их школ сохранилась до наших дней *).

*) Hartfelder, Melanchthonia Pädagogica.

Меланхтон часто лично присутствовал на торжестве открытия этих школ. Но общение его с отдельными учениками происходило, главным образом, через посредство его многочисленных учебников. Шестнадцати лет от роду он написал греческую грамматику, которая позже стала почти повсеместно учебником в германских школах. Его латинская грамматика, написанная несколько позже, приобрела такую же славу. Его учебники диалектики, риторики, этики, физики, истории и т. д. с пользой употреблялись в низших школах, а его теология, первая написанная протестантом, стала знаменитым руководством в протестантских университетах и высших школах.

В 1528 году он, по просьбе курфюрста, написал устав саксонских школ и стал, благодаря этому, основателем новейших общественных школ. Поле действий этих высших школ было очень ограниченным, как видно из следующего резюмирующего отрывка. Между прочим, он говорит:

„В школах теперь много злоупотреблений. Для введения надлежащего обучения мы выработали следующие постановления: во-первых, учителя должны заботиться о том, чтобы дети учились одному латинскому языку, а не немецкому или греческому, или еврейскому, как иногда бывало до сих пор; детей обременяли множеством занятий, не только бесплодных, но даже вредных. Очевидно, что в последних случаях учителя не заботятся о благе детей, а вводят столь многие предметы ради приобретения себе славы. Во-вторых, учитель не должен обременять ребенка слишком многими книгами и должен во что бы то ни стало избегать множественности предметов преподавания. В-третьих, необходимо распределить детей по классам“.

Эти школы, после незначительного расширения их программы, превратились в гимназии — центральные учебные заведения всей германской системы.

Педагогические сочинения Меланхтона, состоящие, главным образом, из вступительных обращений или речей, обращенных к учащимся и трактующих о ценности литературных изучений и философских занятий, важны лишь постольку, поскольку они дают представление о программе и духе гуманистического образования.

Типы религиозных школ. — Реформация в своем начале была тем же Возрождением, но специально направленным на изучение библейской и патриотической литературы, а следовательно, скорее в сторону греческого и еврейского языков, чем

латинского-цицероновского. И на севере Европы центры гуманистической образованности стали центрами Реформации, а низшие гуманистические школы — основой для системы религиозных школ — как протестантского, так и римско-католического направления. То, что мы сказали выше относительно иезуитских школ, применимо, в большинстве случаев, ко всем этим школам: все они по своей программе строго, даже узко-гуманистические, а цели и дух их почти всецело религиозного характера. Контроль над протестантскими школами принадлежал номинально государству, хотя на деле надзор оставался религиозным. Римско-католические школы устраивались учительствующими орденами или конгрегациями.

Университеты — История университетов в германских государствах в шестнадцатом и семнадцатом веках определялась успехами протестантской религии и почти тождественна с развитием протестантской теологии. Витгенбергский университет, основанный в 1502 году, как первый оплот новой образованности, стал, благодаря пребыванию в нем Люгера и Меланхтона, центром протестантизма. Университеты постепенно освобождались от верноподданства папе и присягали на верность светским властителям. Так как теперь они зависели от благосклонности к ним правительств и не поддерживались более из прежних церковных источников, то власть князей получала определяющее значение, и многие из университетов испытывали на себе влияния случайных перемен — в зависимости от смены членом царствующих фамилий. Содержались они в значительной степени на средства, оставшиеся после распада старых монастырских и церковных учреждений. Марбургский университет, основанный в 1527 году, был первым из этих протестантских университетов; в течение одного столетия к нему присоединили университеты к Кенигсберге, Иене, Гельмштадте, Дерпте и много других. В тот же период времени в пределах германских государств основано было семь римско-католических университетов. Тогда же некоторые гимназии преобразовались в университеты; так школа Штурма в Страсбурге стала университетом в 1621 году, а знаменитое заведение в Пюрнберге преобразовалось в Альтдорфский университет в 1578 году. Оба они были протестантскими. Занятия во многих из этих университетов стояли на высоком уровне, и эти университеты пользовались большим влиянием; например, Альтдорфский университет, хотя он и был очень беден, гораздо больше способствовал пробуждению

интереса к изучению философии, чем все университеты Британской империи, вместе взятые. Однако, в общем в семнадцатом веке деятельность этих учреждений выродилась в безжизненный, уже раньше нами охарактеризованный формализм. Один германский историк замечает, что господство теологических интересов „вызывало к существованию деалектический схоластицизм, отнюдь не уступавший таковому в самый цветущий период средневековья ни по тщательному, проницательному, импонирующе-детальному развитию научной формы, ни по точному и полному изложению религиозного содержания“.

В Англии связь между Реформацией и университетами обнаруживалась в таком же ходе дел. В Кэмбридже, центре Реформации, движение началось рано, — сначала под главенством Тиндаля (1484—1536) и Латимера (1485—1555). Распушение монастырей и братств, игравших столь значительную роль в Оксфорде и Кэмбридже, повлекло за собой большой упадок деятельности; она восстанавливалась лишь постепенно, благодаря основанию новых образовательных заведений и учреждению званий королевских профессоров. Монарх и национальная церковь приходили им на помощь и другими различными путями, но в то время упадок в характере работы и жизни сказывался здесь даже более явно, чем в германских университетах.

Протестантский надзор за средними гуманистическими школами.— Движение к секуляризации латинских школ, начавшееся в пятнадцатом веке, закончилось Реформацией в шестнадцатом столетии. Секуляризация школы относилась не к целям ее или к характеру школьных занятий, но и к перемене надзирающей власти. Но даже тогда, когда надзор перешел к государству или князьям, господствующим мотивом всех их действий и распоряжений относительно школ был мотив религиозный. Ректоры этих школ и многие из учителей были протестантскими вождями или пасторами, и в контрольных испытательных советах преобладало влияние представителя церкви. Новые школы учреждались по образцу „Школьного плана“ Меланхтона, гуманистического по существу и в том смысле, который заслужил бы одобрение Эразма и Лютера; цель была скорее гражданской и религиозной, чем гуманитарной в более широком смысле слова. В содержании школьной программы можно было констатировать мало изменений, а то и вовсе никаких, по сравнению с программами старых школ. На первом месте стоял латинский язык,

прибавили немного греческого и еще меньше математики. Так как теперь эти школы основывались по системе отечественных школ, отечественному языку не уделялось здесь специального внимания.

Более поразительной переменной была организация этих школ в систему через совместную деятельность государства с городскими управлениями. Первой явно протестантской гимназией была Магдебургская, основанная союзом старых приходских школ в 1524 году. В следующем году Меланхтон привел в исполнение свой план о преобразовании школы в Эйслебене, месторождения Лютера, в гимназию. В 1528 году Саксонское курфюршество установило впервые общую систему таких школ. Оно позаботилось об основании латинских школ по плану Меланхтона во всех городах и деревнях Саксонии. Его примеру последовало Вюртембергское герцогство в 1559 году, а позже остальные германские государства.

В Англии средние школы не сорганизовались к тому времени в систему. Однако, они скоро перешли под надзор национальной церкви. Даже еще до Реформации соборный декан Колет, основывая школу св. Павла, выговорил, чтобы надзор над ней находился в руках женатых мирян, именно товарищества торговцев мелкими товарами. Эразм спросил его о мотивах такого постановления; на это он ответил, что „в человеческих делах не существует абсолютной уверенности; но со своей стороны он нашел менее испорченности в этом классе граждан, чем в каком бы то ни было другом звании или разряде людей“. Целью учреждения таких школ Генрихом VIII и Эдуардом VI было уничтожить монашеский и церковный контроль. Каждая имела свой особенный фонд, но большинство из них было так организовано, что учителя и помощники, учительствующие и контролирующие лица должны были быть из среды духовенства господствующей церкви. Так и оставалось вплоть до преобразований в девятнадцатом столетии.

Учительствующие конгрегации.—Ничто не свидетельствует в такой степени о целесообразной организации протестантских школ, как влиятельных средств для искоренения социальных и церковных недостатков и для укрепления реформированных церквей, как принятие тех же средств римско-католическою церковью. Педагогические усилия старых монашеских орденов были исключительно служебного, подчиненного характера в том смысле, что имели в виду другие, более важные, цели, почему собственно

педагогическое усердие имело побочное значение, и еще в том смысле, что обучение являлось подготовкой для вступления в тот или другой орден. Еще важнее то обстоятельство, что старые ордена по своей природе и своему духу были враждебны новым идеям и методам. Учителям же ордена приняли эти методы, усовершенствованные школами реформационного периода, и возвысили педагогическую деятельность, сделав из нее свою главную цель. До первой четверти девятнадцатого века эти ордена заведывали средним и высшим образованием и, большею частью, также элементарным обучением в римско-католических местностях южной Европы и Франции и были довольно широко представлены в протестантских местностях северной Европы. Самым крупным и самым важным из этих орденов был орден иезуитов.

Школы ордена иезуитов.—Общество Христа, организованное в 1540 году, стало главным орудием контр-реформационного движения. Основанное с целью способствовать усилению папского авторитета и расширению господства римско-католической церкви, оно работало и над обращением язычников, и над устранением протестантских ересей. В этой последней фазе своей деятельности иезуитский орден приобрел свое главное историческое значение. Признанными средствами для осуществления намеченных целей были: проповедь, исповедь и обучение. Хотя практическое влияние ордена и его специальная роль в истории двух веков по его основанию находятся в столь же тесной зависимости от первых двух родов его деятельности, как и от третьей, но нас интересует лишь последняя, т. е. педагогическая работа иезуитов. Поэтому вопросы о характере влияния ордена, о руководивших им мотивах, о допустимости его методов, о вмешательстве ордена в политические дела, о справедливых основаниях для подавления деятельности ордена лежат в стороне от наших интересов; все это затрагивается лишь постольку, поскольку общие цели и характер ордена определяли его понятие о воспитании. Ведь вполне возможно рассматривать организацию, содержание, метод и административную сторону их воспитательной системы, не исследуя близко ее духа и цели, ибо знания последних не приобретешь из изучения плана и протоколов или из чтения книг. Можно ставить себе благоприятное представление о первых, не разделяя последних. Несомненно одно, — иезуитские школы, бывшие наиболее удачными воспитательно-образовательными заведениями в течение двухсот лет и воспитавшие очень многих ученых людей

и вождей Европы за этот период, не лишены были педагогических заслуг.

Организация ордена, установленная в главных чертах в 1540 году, подверглась изменениям лишь после смерти основателя ордена. Лойолы, в 1558 году. Его конституция распадается на десять частей; четвертая из них есть *Ratio studiorum* или Система занятий. Она была усовершенствована гораздо позже, после многократных совещаний орденских комитетов. Когда она приняла свою окончательную форму в 1599 году, оставаясь без изменения до 1832 года, она воплотила в себе опыт ордена за больше чем полстолетия обучения и собственного экспериментирования, так же, как и созерцание опыта других. Ибо люди, написавшие *Ratio studiorum*, усердно изучали вопросы воспитания, по крайней мере, с их практической стороны, и орден обладал тем преимуществом, что мог уделять постоянное внимание этому предмету. что его прилежное наблюдение и экспериментирование распространялось на широкую территорию и на множество учителей и учеников,—в таких благоприятных условиях не находился ни один педагог, ни одна группа воспитателей или наставников. Так как основным принципом ордена было слепое повиновение авторитету, а *Ratio* во дни своего формулирования явилось выражением этого авторитета, то мы находим здесь план воспитания, типичный в чрезвычайном смысле этого слова: признавались только школы этого типа и отвергались все другие. Их обязанностью было воспитывать и не только для их ордена, но воспитывать и образовывать юношество вообще, заботиться не только об его религиозном воспитании, но и давать ему самое лучшее мирское воспитание и образование того времени. И они так успешно выполняли намеченные цели, что привлекали к себе в очень значительном числе также студентов протестантского вероисповедания.

Орден не был заинтересован элементарным обучением, воспитанием масс; он посвятил себя воспитанию вождей и поэтому интересовался высшим образованием. Было основано два разряда школ: низшие и высшие школы; первые соответствовали гимназиям, последние—университетам и теологическим семинариям. Орден придерживался определенной политики и основывал школы лишь при наличии достаточных вкладов, обеспечивавших школы и успех преподавания материально. Так как члены ордена посвящали всю свою жизнь на служение интересам ордена, а сле-

довательно, и в педагогической области проявляли всяческое усердие, то издержки по содержанию школ были сравнительно невелики. Обыкновенно за обучение не брали платы, и в этом отношении школы иезуитов имели громадное преимущество перед такими же школами протестантов или городскими школами. Лишь в немногих случаях были основаны школы для дворянства; большею же частью школы ордена велись всецело согласно с принципом воздаяния по заслугам и по способностям.

Распространенность влияния.—Во второй четверти семнадцатого века число иезуитских школ возросло до 372; к началу восемнадцатого столетия до 612 коллегий, 157 нормальных школ, 24 университетов и 200 миссий. Ко времени подавления иезуитского ордена после середины этого века коллегий обоих разрядов насчитывалось 728. Посещаемость многих больших коллегий равнялась цифре 2000 и даже больше; в Парижском департаменте общая посещаемость превосходила 13000. Различные национальные коллегии в Риме посещало более 2000 человек. Ко времени распушения ордена в нем числилось 22000 членов, большинство которых занималось педагогическим делом.

Организация.—Другую причину большого успеха этих школ видят в законченности их организации и в административной преемственности. То, что Штурм сделал в этом отношении для одной школы, достигнув столь замечательных результатов, иезуиты сделали для целой системы школ с соответственно еще более широкими результатами. Во главе ордена стоял генерал, избиравшийся пожизненно; к нему приставлены были в качестве советников высокие офицеры, но тем не менее власть его была неограниченна. Такой порядок обеспечивал устойчивость и единство действий и сделал из ордена силу, которую уважали и которой боялись; с педагогической стороны он способствовал такому усовершенствованию системы, какое не известно было нигде, ни в каком другом управлении педагогическими делами. Орден разделялся на административные провинции; во главе каждой стоял так называемый провинциал, ответственный непосредственно перед генералом. Педагогическими представителями являлись ректоры различных коллегий, подведомственные провинциалу, но назначавшиеся генералом. Ректорам были, в свою очередь, подначальны учебные префекты, педагоги-надзиратели, назначавшиеся провинциалами. За учителями наблюдали непосредственно как ректор, так и префект; последний должен был часто посещать каждый

класс. Этот неустанный надзор одного офицера над другим и подготовительная тренировка всех учителей делали невозможным какое бы то ни было уклонение от установленных методов управления и обучения, ступшевывали индивидуальность учителя и обеспечивали согласное проведение однажды установленной системы; последняя по разработанности всего процесса, по верности и обеспеченности результатов не имела себе равных ни в то время, ни в последующие времена.

Строгость надзора, доходившая, с одной стороны, почти до гнета, а с другой—обращавшаяся в шпионство, была также характерна в среде самих учащихся. Они подразделялись на отдельные группы, под главенством старшего воспитанника, и на пары, так что один контролировал другого, и таким образом не только обеспечивался порядок, но и послушание и уважение к неограниченному авторитету, в результате чего почти обезличивалась индивидуальность ученика. Несмотря на эти ограничительные особенности, нельзя, однако, отрицать и соответствующих заслуг в деле педагогической дисциплины. Последняя гарантировалась неизменным присутствием представителей авторитета и давлением религиозных мотивов, почему великое зло телесного наказания, столь характерное для того времени, было почти устранено из ордонской среды. К нему прибегали иногда в целях укрощения, но никогда—что было обыкновенным явлением вокруг—не пользовались им, как средством принудить к занятиям. Вместо обращения к воздействию физической силы, учителя-незуиты выработали, со свойственной им тщательностью и практичностью, систему наград, вызывавшую в воспитанниках соревнование в небывалых до сих пор размерах.

Подготовка учителей. — Другой причиной педагогических успехов ордена является совершенство преподавания в его школах, благодаря тщательной подготовке выбранных учителей. Сам орден разделялся на четыре класса: на так называемых *professi* (т. е. давших все монашеские обеты), коадьюторов или помощников, схоластиков и послушников. Последние—это те, кого принимали в орден после частичного прохождения курса в нижней коллегии. Затем они должны были закончить курс и посвятить два года религиозной подготовке. Схоластики оканчивали высшую коллегию и богословский курс и обыкновенно еще до его прохождения посвящали лет шесть преподаванию низшего курса. После этого схоластика допускали обыкновенно

в разряд коадьюторов, где большинство членов ордена и оставалось навсегда. Многие *coadjutores spirituales* становились постоянными орденскими учителями. Такие учителя также должны были пройти через нормальный курс орденского обучения. Следовательно, педагогический персонал набирался в большинстве случаев из лиц, прошедших строгий курс низшего и, обыкновенно, и высшего образования в коллегиях; тогда как постоянные учителя, направлявшие занятия будущих учителей, проделывали долгий университетский курс и нормальную учебную программу. Особенно пригодные к учительской профессии лица выбирались для исполнения этой непрерывной службы.

Так как члены уже для начала работы были избранными людьми, выбранными обыкновенно, благодаря их умственному превосходству, то орден владел отборной корпорацией учителей, оставлявшей далеко позади себя учителей светских школ или, вернее, всех школ того времени. Это превосходство сохранилось до тех пор, пока не произошло значительных перемен в духе и в программе воспитания. Но когда в восемнадцатом веке обнаружилось решительное уклонение от господствовавшего теологического направления и от формального гуманистического содержания образовательной программы, иезуитские школы начали утрачивать многие черты своего обаяния и превосходства; этот упадок завершился временным подавлением деятельности ордена. Отмена ордена несколько не была связана, однако, с характером его школьной работы, если не считать того обстоятельства, что их все еще продолжавшийся успех в деле воспитания вызывал сильную оппозицию и недоверие.

Мы уже говорили о предметах преподавания в иезуитских школах как о типично-гуманистических. В этом отношении они не отличались от других школ того времени ни по объему преподаваемого материала, ни по цели, которой желали достигнуть через пользование им. Мы находим здесь ту же преданность формальной стороне изучения, то же начинание с грамматики и заканчивание диалектикой, то же стремление довести учащихся до владения латинским цicerоновским языком, точно бы это был живой язык. В одном только школы иезуитов превосходили другие типы школ, — они все до одной держались на высоком уровне *Ratio*, тогда как в школах под светским надзором господствовало величайшее разнообразие методов преподавания — объема и выбора материала. В иезуитских школах больше,

чем в других школах, уделялось внимания математике и началам наук, поскольку они были доступны по классическим текстам, обыкновенно под названием философии. Так было, по крайней мере, до тех пор, пока не наступило уклонения от господствовавшего отвлеченно-теологического образования, которым мы займемся в следующей главе. *Studia superiora* в высших коллегиях и университетах представляли полный университетский курс, включая основные науки, философию и специальные предметы, как законоведение и медицину. *Studia inferiora*, или низшие школы, состояли из шести классов; четыре из них посвящались изучению грамматики, пятый—гуманистическим предметам, шестой—риторике. В пятом классе особенно налегали на содержание и употребляли, главным образом, исторические материалы. *Ratio studiorum* занимало ту же позицию, что и все педагоги тех веков, т.-е. считало классические литературы и классические языки лучшими средствами для всеобщего усвоения культуры, оказавшими действительную услугу обществу. Для того периода, когда *Ratio* составлялось, такая точка зрения была правильной.

Метод преподавания в иезуитских школах. — Наиболее отличительную черту иезуитских школ видели в их методе. Иезуитские учителя написали много учебников и руководств, все еще употребляемых в значительных размерах, но характерным для всех классов был метод устного преподавания. Здесь лежит другое объяснение их успеха; благодаря этому методу, учитель приходил в такое тесное личное общение с учениками, что его воздействие оказывало сильное влияние, недоступное для школ на иных началах. Рядом с личной заинтересованностью и устным методом стоял не менее важный принцип тщательности и основательности, пронизавший все дело преподавания. Ежедневные занятия в низших классах сводились на практике к повторению наизусть. По правилам *Ratio* в день в низших классах задавалось не больше трех-четырех строк. Затем давались частые обзоры. Каждый день начинался с обзора работы предыдущего дня; каждая неделя заканчивалась повторительным обзором занятий за прошедшие дни; каждый год завершался обзором годичной работы; в конце концов учащийся, предназначенный для деятельности в ордене, обозревал снова целый пройденный им курс, преподавая его другим.

Каждый класс разделялся на группы с декурionsами во главе; им мальчики говорили свой урок под общим наблюдением учи-

теля. Другим делением было разделение на пары соревнователей: этим способом хотели дать каждому мальчику товарища, который действовал бы на него исправляюще и возбуждал бы в нем соревнование, который наблюдал бы за его занятиями и за его поведением. Кроме того, класс разделялся на группы для совместного обсуждения уроков с их грамматической, риторической, исторической и т. д. сторон. Такие обсуждения назывались спорами или состязаниями. Более одаренные мальчики были организованы в академии, где споры носили характер разносторонне развивавших диалектических прений. Сочинения, опыты, переводы, прения на классические темы,—все входило сюда. Участие было совершенно добровольным и предоставлялось в виде награды.

Образцовый рассказ учителем назывался публичным чтением и представлял несколько видоизмененную форму лекции. Учитель давал, прежде всего, слушателям общее представление о смысле и содержании всего отрывка; затем, он основательно объяснял смысл и конструкцию каждой части; в-третьих, под названием *eruditio* представлялись исторические, географические и археологические сведения и справки, относящиеся к отрывку; в-четвертых, он переходил к рассмотрению и выяснению риторических и поэтических форм и правил; пятое место занимало сравнительное изучение латинского языка, и, наконец, переходили к урокам морали. Под третьей рубрикой вводили почти все те подчиненные исторические, географические и научные предметы, которые проходились в низших школах.

Вся их работа опиралась на принцип, что гораздо лучше дать небольшое количество знаний, но пройти их основательно, чем дать учащемуся неопределенное представление о предмете или несовершенное знание количественно большого материала. Поэтому ни одно слово не оставлялось без тщательного объяснения, и хотя даваемое иезуитами образование не было широким, по крайней мере, с новейшей точки зрения, но оно было основательным и не оставалось мертвым капиталом. То обстоятельство, что каждый отдельный учитель опирался в своем методе на всеобщий обычай и на педагогическое *studo* всего ордена, придавало школьной работе серьезный, импонирующий, авторитетный характер; оно внушало доверие к учителю и укрепляло в ученике желание усвоить слова учителя, возбуждало в нем своеобразный ученический энтузиазм.

Недостатки и упадок. — После обозрения исключительных положительных свойств организации и метода этих школ и их обыкновенной гуманистической программы обратимся к объяснению той крайней враждебности, возбужденной школами среди протестантов, и той оппозиции в отношении римско-католической церкви, которые привели к временному подавлению деятельности ордена; поищем также объяснения тому факту что их значение лежит почти всецело в прошлом, и что они не имеют теперь успеха и не занимают выдающегося положения, как раньше. Враждебность так же, как и подавление ордена, нужно отнести в значительной степени на счет политической деятельности ордена и, следовательно, на счет противодействия ей со стороны различных правительств. За ясным объяснением недалеко ходить: оно заключается в приложении основного принципа ордена, что все должно делаться во имя величайшей славы Господа (*A. M. D. G.*, как гласит обычная формула ордена, т. е. *ad maiorem Dei gloriam*); орден и заботился о служении интересам церкви. В практическом приложении этот принцип означает полное подчинение каждого отдельного члена ордену, а ордена и всех, кого он воспитывал или на кого влиял. — церкви. Снова, как в принципе, так и на практике, индивидуум всецело ступенывается перед учреждением. Независимо от отношения нашего к такому принципу, нужно констатировать — и это откровенно признавалось орденом в его работе и выражалось в обетах членов. — что вся система воспитания у иезуитов была направлена к цели полного подчинения индивидуума. Каждого члена обязывали постоянно иметь в виду во всех своих трудах торжество церкви над всякой враждебной силой; для этого требовалось от каждого человека, от каждого члена слепое повиновение ее авторитету, где бы и как бы он ни выражался. В таком требовании заключается полное отрицание принципа, установленного Возрождением. Как заметил Маколей, „предвидимому иезуиты нашли предел, до которого можно было довести умственное развитие, не достигая умственной независимости“. Писколько не изменяло духа и цели таких школ то обстоятельство, что образование в них по своему содержанию было совершенно гуманистическим. Материалом этим умели так пользоваться и употреблять такие методы, что желаемые результаты были обеспечены.

Мы видели выше, как мало отличались эти результаты от результатов протестантского воспитания в шестнадцатом и сем-

надцатом веках. Отвлеченное богословское воспитание тех времен, будь то протестантское или иезуитское, клонилось к превознесению авторитета и к подчинению индивидуума. Это-то на стороне протестантской находилось в противоречии с самым принципом, давшим начало движению Реформации, и, следовательно, понятно, почему в восемнадцатом столетии наступила реакция, новое движение в пользу истинного индивидуалистического принципа — реакция, отчасти оставившая далеко позади себя первоначальную формулу Возрождения. В иезуитском воспитании и практика и принцип противоречили новым идеалам эпохи Возрождения, достигшим позже успеха и в области критики, и в области философии, и, наконец, в области науки. Самый метод иезуитских школ, хотя и совершенный в своем роде, запрещал всякую инициативу, мешал развитию самостоятельности и всякой свободе мнения. Отсюда и оппозиция против него, и последующий упадок, несмотря на то, что в первое столетие их существования они шли впереди всех соперников в отношении программы и метода преподавания.

Римско-католическая церковь и, особенно иезуиты овладели методом, принятым протестантскими корпорациями для содействия распространению и укреплению их верований — то был метод школьного воспитания и образования, — и этот факт привел к поднятию значения и влияния школ до такой степени, какая не была известна никогда раньше.

Молитвенный дом Христа или Оратория — так назывался учительствующий орден, основанный первоначально в Италии в 1558 году и независимо возникший во Франции в 1611. Значение ордена, как учительствующей организации, связывается в большинстве случаев с последней страной, где, после изгнания иезуитов, среднее образование перешло под их общий контроль. Позже и их самих постигла та же судьба — в 1852 году орден был восстановлен, но позже снова распущен. Школы предназначались в значительной степени для подготовки приходского священства. По духу и по характеру педагогической работы члены ордена Оратории были гораздо менее строги и суровы и посвящали больше времени отечественному языку и научным занятиям, а также истории и философии, чем иезуиты. Они были настолько либеральнее в своих взглядах и в культивировании индивидуализма, что возбудили против себя подозрение в янсе-

низме пор-роялистов. Во многих отношениях их воспитательное влияние и педагогическая деятельность занимали средину между влиянием иезуитов и янсенистов.

Пор-рояльские школы. — Школы этого ордена приобрели значение не в связи с их числом или продолжительностью существования — их было немного и они просуществовали едва двадцать четыре года (1637—1661) — но в зависимости от их влияния и от того факта, что они в своей концепции воспитания и метода представляли реакцию против господствовавшего иезуитского воспитания. Их влияние ограничивалось Францией и распространялось, главным образом, благодаря сочинениям членов ордена, где они настойчиво проводили некоторые принципы, далеко опередившие современную им педагогическую практику. С этими принципами были однако связаны другие, которые, будучи характерными для религиозного воспитания той эпохи и последующих времен, совершенно противоречили новейшей педагогической мысли.

Основанные Дювержье де Горанн (1581 — 1643), — более известным под именем св. Сирана, от того аббатства, во главе которого он стоял, — школы в своем процветании и в распространении своих педагогических учений обязаны были скорее Николу (1625 — 1695), Лансело (1615 — 1695), Арно (1612 — 1695), Кустелю (1621 — 1704), Ролэну (1661 — 1741) и другим; все они писали педагогические трактаты, пользовавшиеся широким распространением. К ним следует еще прибавить, в качестве представителей школ, двух из самых знаменитых учеников — Ла Фонтэна (1621 — 1694) и Паскаля (1623 — 1662); из „Провинциальных писем“ последнего мы узнаем относительно деятельности ордена, а также о причине общего возмущения против иезуитского воспитания в тот период.

Члены ордена назывались пор-роялистами от монастыря, где сначала обучались девочки и куда позже, когда он стоял пустым, переселился св. Сиран со своими братьями-отшельниками. Название „маленькие школы“ было принято, чтобы не возбудить подозрения в соперничестве с университетом, который с крайней завистью смотрел на педагогическую деятельность иезуитов; желали также указать на характерную особенность этих школ, принимавших лишь немногих избранных детей, которые воспитывались и формировались в тесном личном общении с учителем. Индивидуальное воспитание, личная забота учителя о каждом ученике в отдель-

ности были отличительной чертой этих школ, хотя этот принцип доводился до такой крайности, что ребенок никогда не предоставлялся самому себе, а ежечасно и непрерывно в течение всего своего детства находился на личном попечении учителя. Эта педагогическая практика выросла на почве их основного верования, — что цель воспитания заключается в сформировании морального и религиозного характера ребенка; чтобы воздействовать на его волю, нужно было окружить его хорошими влияниями. Они довели до крайности господствовавший религиозный взгляд на воспитание, будто по природе ребенок — носитель зла, и задача воспитания состоит в искоренении этого зла и замещении его истинно-религиозным духом. Такой взгляд повлек за собой принятие некоторых педагогических методов, гораздо более стеснительных и суровых, чем какие были в употреблении у иезуитов. С другой стороны, мотив их работы, оповещенный, вероятно на первое время, во всех их произведениях и применявшийся на практике, была любовь к ребенку. Тот самый взгляд, который привел к столь узкому пониманию воспитания, к столь ограничивающей дисциплине, привел, с другой стороны, к лучшему выбору образовательного материала и педагогического метода. Здесь-то коренится их практическое значение в развитии образования во Франции. Они объявили своим принципом, что детей можно принуждать лишь к занятиям, доступным их пониманию, что поэтому образование должно начинаться с изучения отечественного языка, а не латинского. Они отвергли алфавитный метод обучения чтению и складыванию слогов и изобрели фонетический метод. После усвоения отечественного языка ребенка вводили в классическую литературу через переводы. При обучении латинскому языку грамматике отводили самое скромное место и все внимание обращали на переводы с латинского на родной язык и затем на чтение обширного подбора отрывков из классиков. Морального воздействия ожидали от изучения литературы, а не языка. Так объясняется большое влияние небольшой группы людей на развитие французской литературы. Те же педагоги покровительствовали математическим занятиям. По всем предметам они составили чрезвычайно полезные учебники. Литературу, историю, математику изучали вследствие ценности их содержания, но лишь постольку, поскольку они могли служить образованию характера. Их мысль была заложить основы образованности, сообщив тщательное знание элементов и сделав усвоение этих элементов

возможно более привлекательным для ученика; для этого они обращали больше внимания на содержание, чем на форму, обращались к рассудочной способности, а не к памяти, и больше заставляли работать и развиваться внешние чувства, чем то делала педагогическая практика до них. Эти передовые принципы более ясно излагались в их педагогических сочинениях, чем проводились в школьной работе. Последнюю можно лучше всего оценить по результатам кратковременной деятельности пор-роялистов.

Иезуиты сделали большой шаг вперед, выдвинув соревнование, вместо принуждения или страха перед физическим наказанием, как побудительный мотив прилежания; пор-роялисты пошли еще дальше, отбросив совершенно соревнование во имя благочестия и любви со стороны ребенка, привязанности и религиозного усердия со стороны учителя. Верно, что все религиозные школы в значительной степени зависели от этих мотивов. Благодаря полному удалению духа соперничества из пор-рояльских школ, отличие их от характера иезуитских школ было очень значительно. Тем не менее они признавали, что их ученики часто проявляли безразличие. С другой стороны, выигрыш в методе и ценном содержании несколько парализовался суровым аскетизмом и формализмом, тяготевшими над поведением маленьких детей.

Начальные школы в протестантских странах. — Мы видели уже, что главным практическим следствием Реформации было основание системы школ, контролируемых и отчасти поддерживаемых государством; тогда исповедывался принцип, что на обязанности семьи, церкви и особенно государства лежала забота о посещении каждым ребенком этих школ, где он получал, по крайней мере, элементарное образование.

Система публичных школ в германских государствах была первой системой новейшего типа. В 1524 году город Магдебург учредил школы по плану Лютера. Четыре года спустя саксонский курфюрст принял проект латинских школ для всего курфюршества, разработанный в согласии с советами Меланхтона. До 1559 года мы не находим системы школ, которая заботилась бы о всеобщем обучении. В этом году герцог Вюртембергский принял такой план всеобщего обучения, но одобрение государства он получил лишь в 1565 году. Новая система представляла расширение саксонского проекта и предусматривала учреждение начальных отечественных школ в каждой деревне; в них предполагалось обучать чтению, письму, религии и духов-

ной музыке. Латинские школы в каждом большом и малом городе были доведены до шести классов вместо трех, как значилось в первоначальном проекте Меланхтона для Саксонии. Кроме того, существовали монастырские или высшие латинские школы, составившие позже, вместе с низшими латинскими школами, гимназии. Над всеми ими возвышался университет (в Тюбингене). В 1580 году саксонская система была пересмотрена и расширена введением в нее элементарных отечественных школ вюртембергского типа. Это уложение о школах, повторявшее почти слово в слово вюртембергский план, оставалось без существенного изменения до 1773 года. В 1724 году было постановлено, что школы должны посещаться также и девочками. В 1773 году было приведено в исполнение постановление о принудительном обучении детей от пятого до четырнадцатого года, и была расширена программа. Между тем в начале семнадцатого века Веймар, Гессен-Дармштадт, Мекленбург, Гольштейн и другие германские государства ввели у себя школьные системы, опередившие в некоторых отношениях вюртембергскую и саксонскую системы. Первым государством, признавшим в принципе принудительное обучение для детей всех классов, был Веймар, в 1619 году. Там постановили, чтобы все дети, девочки и мальчики, поступали в школу и проводили в ней время от шестого до двенадцатого года от роду. В 1642 году Готский герцог Эрнст Благочестивый, больше всех других правителей заслуживающий славы и уважения за основание новейшей системы германских школ, принял обширный регламент относительно школ всего герцогства, которым вводилась система, в принципе и во многих подробностях существенно напоминающая нынешнюю школьную систему германских государств. Посещение школы было обязательно для каждого мальчика и каждой девочки в провинции, начиная с пятилетнего возраста. Школьный год продолжался десять месяцев, и дети обязаны были являться ежедневно. Школьный день длился от девяти до двенадцати часов и от часу до четырех каждый день недели; только среда и суббота после полудня были свободными днями. В случае непосещения детьми школы на родителей их накладывался штраф. Предметы обучения были те же, что и в вюртембергском плане, с прибавлением арифметики. В общем уставе устанавливались школьные ступени, подробности предметов преподавания и методы.

Тридцатилетняя война (1618—1648) имела разрушительное влияние на развитие школьных систем во всех германских госу-

дарствах, и лишь в восемнадцатом веке школьное дело начало беспрерывно и быстро преуспевать. В течение этого столетия развивалась Прусская школьная система (хотя она возникла только в 1648 году) и быстро сделалась образцом для других германских государств. Однако, в это время надзор за школами определялся скорее политическими, чем религиозными соображениями.

В педагогическом отношении ни один другой народ не достиг совершенства германских государств. Вплоть до поздней части девятнадцатого века Англия предоставляла все воспитательно-образовательные заботы семье или церкви, которые и основывали специальные заведения—большие публичные школы или специальные общества, как Общество распространения христианской науки (основано в 1699 году) или Общество британских и иностранных школ (основано в 1805 году), Национальное общество (в 1811 году) и Общество отечественных и колониальных детских школ (в 1836 году).

В Шотландии в ранний период Реформации делалось много усилий к учреждению школ под ведением церкви; но лишь в 1696 году удалось осуществить школьную систему при совместном содействии церкви и государства. В это же время было принято постановление, вменявшее в обязанность землевладельцам каждого прихода поставлять школьное здание и содержать учителя. Если землевладельцы не выполняли этого требования, то консистория пресвитерианской церкви была уполномочена апеллировать к комиссарам графства, которые принимали принудительные меры для выполнения землевладельцами названного постановления. От школ не требовалось одинаковой организации, но надзор за учителем и наблюдение за школами падало в значительной мере в руках церкви. Многие из этих школ давали среднее образование на ряду с элементарным и подготавливали мальчиков непосредственно к университету. Таким образом, шотландцы были поставлены в гораздо лучшие условия в отношении образования и достигали более высокого среднего уровня умственного развития, чем обитатели других частей Британской империи. Система эта не подвергалась никаким значительным изменениям до первого года девятнадцатого столетия, когда приняты были меры для основания больше одной школы в больших приходах, и когда право избрания учителей перешло от церкви к плательщикам налогов. С этого времени постепенно развивалась система образования, приспособленная и к городской, и к деревенской среде.

В Голландии система начальных школ была учреждена под знаменем реформированных церквей. Несмотря на обременительные, жестокие испанские войны в шестнадцатом веке, синоды голландской реформатской церкви приняли меры для обеспечения обучения юношества. Но лишь после Дортского собора в 1618 году церковь предприняла совместно с государством введение системы начальных школ в каждом приходе. Эта система была настолько действительной, насколько позволяли хаотические условия времени, и послужила образцом для первых школ в американских колониях, так как голландское церковное государство требовало от торговых компаний учреждения школ и церквей в каждом из их колониальных поселений.

Однако, в Америке первые школы появились в пуританских колониях Новой Англии и были там также непосредственными продуктами духа Реформации. Первый общий закон о школах прошел в 1647 году в колонии Массачусетс-Бэй. Часто цитируемое предисловие к этому закону излагает господствующий мотив: „Одно из главных стремлений старого обольстителя— Сатаны—состоит в том, чтобы удержать людей от изучения Священного Писания, сохраняя, как в былые времена. Священное Писание на непонятном языке или, как в последнее время, удерживая людей от изучения языков. Тогда истинный смысл и значение оригинала легко затемнить и исказить фальшивыми толкованиями намеренных обманщиков. И, чтобы истинная ученость не оставалась погребенной в могилах наших праотцев, не оставалась мертвой для блага церкви и государства, Господь да поможет нам в наших начинаниях“. Было предписано учреждение начальной школы в каждом городе с населением в пятьдесят семейств и латинской школы—в каждом городе с населением в сто семейств. В 1650 году Коннектикутская колония приняла закон такой же важности.

Начальное образование в римско-католических странах.—

Христианские братья оказали делу элементарного образования, по крайней мере во Франции, а в меньшей степени и в других римско-католических государствах, ту же услугу, какую иезуиты оказали делу среднего образования.

Институт Братьев Христианских Школ был основан в 1684 году Жаном Баптистом де-ла-Салем (1651—1719) и санкционирован папской властью в 1724 году. Ко времени смерти своего основателя институт насчитывал 27 домов и 274

члена, к началу Революции—122 дома и 800 членов. Распространение этого института, пока его учреждения не появились почти в каждой стране, протестантской и католической, было делом девятнадцатого века. Его педагогические идеи и методы изложены в „Ведении школ“, опубликованном впервые в 1720 году. Мы находим здесь то же точное изложение подробностей, то же подавление разнообразия и то же единство системы, которые являются характерными чертами Ratio иезуитов.

Концепция воспитания и контроль над ним пропитаны религиозным духом. И в деятельности ордена по контролю, и в деятельности самих школ ярко сказывается аскетическое направление. Самым главным правилом, обязательным для учеников и для учителей, почитался приказ о молчании. Учителю почти совсем запрещалось говорить. И учителю, и ученику предлагалось ограничиваться минимумом словесного выражения.

Вместо выговора прибегали к наказанию; вместо приказаний—к знакам или жестам; на первое место выдвигались письменные работы; на ребенка старались влиять по возможности ограничительными и репрессивными мерами. В противоположность практике иезуитских школ, телесное наказание, согласно с орденским уставом и вполне официально, применялось очень свободно.

Предметы преподавания в школах соответствовали обыкновенной начальной программе: чтение, письмо, арифметика и религиозное обучение. В высших классах было введено элементарное изучение латинского языка, но сначала преподавание велось на родном языке. Обучение было даровым, и в этом отношении, как и по целям, которые ставили себе эти учреждения, они напоминали школы религиозных ассоциаций в Англии. Хотя дух этих школ был узким и репрессивным, хотя метод всего преподавания, по сравнению с более свободным направлением протестантских элементарных школ, отличался той же узостью и репрессивностью, система этого ордена оказывалась превосходной в двух отношениях, в которых она приближалась к новейшим мерилам: мы говорим о подготовке учителей и о ступенях и методе преподавания.

Одним из величайших недостатков в те времена, особенно отзвывшимся на начальных школах, был очень низкий уровень преподавательского класса, обусловленный отчасти подчинением школ непосредственному контролю церкви, отчасти не установленными социальными условиями жизни той эпохи. Учителя не

рекрутировались больше из среды духовенства, — а между тем священнослужители имели то преимущество, что обладали, по крайней мере, хоть кое-каким образованием и не отвлекались никакими посторонними интересами; теперь же учителя начальных школ набирались из дьячков, солдат-инвалидов, деревенских ремесленников или из различных лиц, главная профессия которых требовала сидячего образа жизни или занимала их лишь часть года. В 1685 году Христианские Братья открыли первое заведение для подготовки начальных учителей. Все члены ордена должны были профессионально подготавливаться к предстоящей работе. В их позже основанные, нормальные школы вошли начальные школы для практического обучения. Этот превосходный пример долго ждал общего подражания.

Усовершенствование метода обучения состояло в том, что господствующий метод отдельного научения был заменен методом одновременного или классного обучения, совместного сообщения знаний. Обыкновенно каждого ребенка научали с помощью крайне утомительного метода алфавиту, простым словам, начальному чтению и письму и основам элементарных предметов. Даже в иезуитских школах, где классы разделялись на группы, с декурионами во главе — для общих прений, для общего рассмотрения вопроса, в конце-концов каждый учащийся отвечал учителю отдельно. В некоторых германских гимназиях утвердилась система помощи старших учеников учителю; сходная система принята была позже и в Англии. Всем знакомая теперь система обращения ко всему классу, как систематический метод, составляет существенную черту новейших школ; в общее употребление она вошла благодаря инициативе Институтских Братьев. Она по необходимости требовала более тщательного деления школ на последовательные ступени, чем прежнее деление, опиравшееся исключительно на классификацию предметов преподавания.

ГЛАВА III.

Реалистическое воспитание.

Что такое реализм? — Хотя реализм обыкновенно не включается в период Возрождения, но он представляет позднюю и высшую стадию этого движения. Возрождение пятнадцатого века

выразилось первоначально в идеях индивидуального совершенствования и в стремлениях к культуре личности, и движение стало преимущественно литературным и эстетическим; Возрождение в шестнадцатом веке носило сначала этический характер, происходило в духе реформации и было преимущественно религиозным и политическим или социальным. В семнадцатом веке, благодаря дальнейшему развитию того же духа и тех же сил, Возрождение утратило личный и социальный характер; взяло верх течение, заинтересованное новым определением действительности, т. е. течение философское и научное. Новейшая наука, зародившаяся в семнадцатом веке и изменившая постепенно педагогические идеи и педагогическую практику в направлении реализма, является вполне продуктом духовной революции эпохи Возрождения. Заложённая раньше тенденция начинает обнаруживать себя в течение семнадцатого века. Хорошо было сказано кем то, что работа греческой мысли началась с исследования явлений природы и спекулятивного объяснения их и развилась в чисто субъективное изучение человека,—тогда как Возрождение, возникшее на почве возвращения к греческой мысли, начало, наоборот, с высшего продукта последней, перевернуло весь процесс и обратилось, в лице первых итальянских гуманистов, к вопросам субъективной культуры, от которых перешло затем к изучению явлений природы и к разработке естественных наук. В этом смысле на реализм семнадцатого века можно смотреть, как на зародыш научной мысли в девятнадцатом столетии; мы подразумеваем здесь развитие педагогических и философских идей.

Педагогический реализм в области образовательной программы не исчерпывается естественными науками. С одной стороны, реализм связан с предшествовавшим гуманизмом; в этой связи он проявлялся, как протест против суживающихся тенденций новой образованности, обосновавшейся в школах; с другой стороны, реализм устремлял взор вперед и в стороны, поскольку под его влиянием складывалась концепция практического воспитания, принятая многими на протяжении многих поколений; она не опиралась ни на какую бы то ни было философию, ни на авторитет школ. Этому типу реализма мы дали здесь название „социального реализма“. Эти фазы реализма предшествовали первому научному реализму и сочетались с ним, затем, в различных степенях при формулировании педагогических идей восемнадцатого и девятнадцатого веков. У каждого типа идей было много приверженцев

и, по крайней мере, несколько излагателей. На многих из них мы остановимся ради выяснения подробностей педагогических исканий. В движении более научного характера, названном „сенсуалистическим реализмом“, педагоги, о которых будет речь, принимали живое участие, двигая мысль и осуществляя ее практическое приложение. Те же, которые рассматриваются нами с двух раньше указанных точек зрения, суть излагатели широко распространенных взглядов и широко утвердившейся практики, а не новых идей.

Гуманистический реализм. Концепция образования. —

Гуманистический реализм есть воспроизведение в шестнадцатом и семнадцатом веках взгляда на образование, господствовавшего в ранний период Возрождения; теперь он выражает протест против преобладавшего узко гуманистического типа образования. Гуманистические реалисты и узко-классические гуманисты сходились во взгляде на классические языки и литературу, как на единственно достойные предметы изучения или, по крайней мере, единственно пригодные образовательные средства. В школах того и другого типа древние языки и литература заполняли школьную программу. Для обоих направлений она представляли высшую ступень совершенства человеческого ума, главный продукт человеческого интеллекта и, практически, все, достойное внимания человека. Но в их понимании цели занятий существовала коренная разница. Мы уже рассматривали цель и дух, которым было проникнуто изучение классиков: программа исчерпывалась лингвистическими и литературными занятиями; цель считалась вполне достигнутой, если учащиеся научались владеть латинским цецероновским языком письменно и устно. Хотели воспитать молодых римлян, создать новый Лациум. Гуманистический реализм стремился, наоборот, к познанию человеческих мотивов, человеческой жизни, поскольку она окристаллизовалась в учреждениях, а также к познанию жизни в соприкосновении с природой. Но вместе с тем он был уверен, что именно греки и римляне наиболее полно властвовали над реальностями природы, реальностями социальной жизни и более истинно оценивали их, чем его современники или промежуточные поколения. Поэтому-то самое полное описание условий жизни, обязанностей и интересов можно было найти у классиков. Они не только „служили утешителями в превратностях судьбы, вносили радость и достоинство в благополучие“, но без них мы были бы „лишены всей внешней красоты жизни,

всей внешней привлекательности социального общения“. Древняя философия не только давала истинную философию жизни, но древние языки были ключем к действительному пониманию христианской религии. Владение этими языками означало умение владеть речью и, следовательно, влиять на людей. Если нужно было изучить военную науку, то не существовало лучших источников, чем Цезарь и Ксенофонт. Кто хотел заняться обработкой земли, тому не найти лучших руководителей, нежели Вергилий или Колумелла. Ради изучения архитектуры обращался к Витрувию. Географию изучали по Меле или Солину, медицину—по Цельсу. Лучшими осведомительными источниками для естественной истории почитались Плиний и Сенека. Аристотель давал основы для всех наук, Платон — для всякой философии, Цицерон—в отношении структуры общественной жизни, Отцы церкви и Священное Писание—для религии.

Целью гуманистического реализма было сделать человека господином над окружающей его жизнью, — жизнью природы и общества; средства к тому он видел в ознакомлении с богатой и широко захватывавшей жизнью древних: вот почему нужно было изучить литературу греков и римлян. Формальная сторона последней оценивалась лишь, как ключ к действительности, — как последнюю понимали и оценивали реалисты. Но воспитание не исчерпывалось уметвенным трудом,—в него входило также физическое, моральное и социальное развитие. Изучение языков со стороны их форм лишь прокладывало дорогу для широкого изучения литературы. Если и являлась необходимость обратиться к практическому изучению окружающей жизни, то в конце-концов только ради более ясного понимания литературных текстов,—ибо хорошо понятая литература почиталась более верным и разумным руководителем в жизни, чем знания, почерпнутые из непосредственного изучения жизни.

Представители гуманистического реализма.— Так как этот взгляд развивался в противодействие узкому гуманизму, то он представлял собою несколько более позднюю стадию, чем взгляды вождей эпохи Возрождения.

Эразм, боровшийся против узкого гуманизма, наиболее ясно излагает позицию гуманистического реализма в своей „Системе занятий“.

„Знание бывает двоякого рода: знание вещей и знание слов. Словесное знание достигается раньше, но знание вещей важнее

его. Но некоторые—точно невесты, которые торопятся выйти замуж за безбородого жениха, как говорит поговорка, — изучая вещи, забывают позаботиться об усвоении слов и необдуманно стараются спасти время, что приводит их лишь к обратным результатам. И действительно, так как вещи узнаются через посредство голосовых знаков, то тот, кто не владеет речью, в суждении о вещах напоминает слепого, ориентирующегося наугад и ощупью; он сбивается с пути и неизбежно делает ошибки. Наконец, легко самому убедиться, что никто не склонен так придирается к незначительным особенностям речи, как люди, самохвально утверждающие, будто они, занимаясь сущностью вещей, не обращают внимания на слова. Поэтому-то в каждом классе нужно преподавать ученику лучшее из всего необходимого одновременно и нужно выбирать самых лучших учителей. Что может быть неразумнее, как с большим трудом научиться чему-нибудь, что потом вы будете принуждены переучивать с еще большими усилиями! Кроме того, легче всего усваивать правильное и истинное. А ложные знания—если они раз засядут в уме, то паразитально с каким трудом приходится их искоренять. На основании вышеизложенного первое место принадлежит грамматике, юношество необходимо должно изучать латинскую и греческую грамматики. Когда учащийся научился говорить, если не бегло, то правильно, тогда его ум следует направить на изучение вещей. Хотя из тех самых авторов, которых мы читали ради усовершенствования нашего языка, мы косвенно и не в малых размерах приобретали также знание вещей, тем не менее знание вещей почти во всем его объеме нужно искать у греческих авторов“.

Однако взгляды Эразма слишком разносторонни, чтобы можно было охарактеризовать их приведением этого одного отрывка. Представители гуманистического реализма жили, по крайней мере, одним поколением или даже одним столетием позже.

Рабле (1483—1553)—лучший представитель этого взгляда и наиболее популярный. Педагогическое значение Рабле связано не с непосредственным и конкретным влиянием на школы, а с влиянием его идей на Монтэня, Локка и Руссо.

Он был монахом, изгнанным из одного ордена, и постоянно враждовал с доминиканцами к которым позже принадлежал. Он был священником, открыто восстававшим против церкви почти всю свою жизнь. Он был врачом, презиравшим ложные научные идеи и медицинскую практику своего времени. Человек с универси-

тетским образованием и ученый, он своей сатирой подкапывался под гуманистические течения и образованность тех времен. Великое значение Рабля заключается в его борьбе против формалистической, лживой, пустой современной жизни, будь то в государстве, церкви или школе. Его сатира, облеченная в самые необузданные карикатурные формы, все же содержит в себе истину относительно большинства преобразовательных стремлений шестнадцатого века. Господствовавшее словесное образование, вместо изучения действительности—т.е. вообще реальной жизни, а не реальностей только чувственных восприятий—вызывало с его стороны самое сильное осуждение. Вместо старой лингвистической и формально литературной программы, он ратует за включение в воспитание социального, морального, религиозного и физического элементов. Он хочет такого воспитания, которое приводило бы к свободе мысли и действия, вместо угодливой зависимости от авторитета схоластиков, классиков или церкви. Благодаря собственному своему медицинскому образованию, он необычайно настаивал на культивировании естественных наук. Правда, по его мнению, почти все образование можно было почерпнуть из книг, но он имел в виду усвоение их содержания ради практического приложения в жизни. Занятия должны были облекаться в приятную форму, чередоваться с играми и спортом, полезными не только как развлечение и отдых, но ценными и для физического развития ребенка и по их практическому влиянию на готовность дитяти выполнять в позднейшей жизни свои обязанности. Завлекающие средства следовало предпочитать принудительным. Заключительная часть письма великана Гаргантюа к сыну, герою сатиры, относительно его воспитания дает общее представление о взглядах Рабля.

„Я желаю, и так да будет, чтобы ты в совершенстве изучил языки. Прежде всего—греческий, как того хочет Квинтилиан, затем—латинский и; наконец, еврейский—ради Священного Писания. Также халдейский и арабский. Ты должен выработать греческий стиль, подражая Платону, а латинский—по Цицерону. Пусть ни одно сведение не ускользает из твоей памяти; чтобы помочь тебе в этом, особенно полезны книги по космографии. В свободные искусства геометрии, арифметики и музыки я ввел тебя, когда ты был еще маленьким, не старше пяти-шести лет от роду; занимайся ими дальше и выучи остальное, если можешь. Что касается астрономии, то изучи все ее законы. Но оставь, однако,

без внимания прорицательную и карательную астрологию и искусство Луллия, как простой обман и суету. Я желал бы, далее, чтобы тексты гражданских законов ты знал наизусть и сравнил их с философией.

Явление природы — я хотел бы, чтобы ты изучил их точно и подробно: чтобы не было моря, реки или ручья с неизвестными тебе рыбами; чтобы ты знал всех пернатых обитателей воздуха, все разнообразные породы кустарников и деревьев в лесу или фруктовых садах, все разновидности трав и цветов на полях, все металлы, скрытые в недрах земли, вместе со всем богатством драгоценных камней Востока и южных частей света; пусть ничто из всего этого не остается скрытым для тебя. Затем, не забудь самым тщательным образом изучить книги великих арабских и латинских врачей; не пренебрегай талмудистами и кабалистами; из частого рассмотрения скелетов ты приобретешь совершенное знание микрокосма, называемого человеком. Несколько часов в день посвящай изучению Священного Писания; сначала займись на греческом языке Новым Заветом и посланиями Апостолов; потом перейди к Ветхому Завету на еврейском языке. Словом, я желал бы, чтобы ты превратился в бездонный кладезь знаний: ибо отныне и впредь, по мере того, как ты растешь и становишься мужчиной, тебе придется отказаться от тишины и покоя жизни, посвященной изучению, ты должен научиться искусству быть рыцарем, вести войну, упражнение на военном поле, чтобы защищать наш дом и наших друзей, приходить им на помощь во всех их нуждах, охранять их от нападений со стороны злодеев. Далее, я желаю, чтобы ты проверял, насколько ты ушел вперед; для этого лучше всего защищать публично тезисы и умозаключения во всех отраслях наук и искусств против любых противников и искать общества ученых людей как в Париже, так и повсюду“.

К этому подробному рассмотрению гуманистическо-реалистической программы Раблэ присовокупляет изложение, касающееся физических, социальных, моральных и религиозных элементов воспитания в духе лучших традиций Возрождения. Из-за этих его педагогических взглядов, хотя они и отличаются от взглядов, высказанных в остальных его произведениях и расходятся с установившейся репутацией Раблэ, его можно присоеди-

нить к тем ранним гуманистам, которые стремились восстановить более широкое понимание свободного воспитания.

Джон Мильтон (1608—1674), поэт, опубликовал в 1644 г. краткий „Трактат о воспитании“, оставшийся одним из лучших выражений взглядов гуманистов-реалистов. Его возражения против господствовавшего типа воспитания касались, прежде всего, метода подходить к предмету через изучение грамматических форм и через не менее формалистические упражнения в виде сочинений; он очень восставал против такого метода. Затем, если допускалась возможность устранить это зло, то приходилось мириться со следующим, еще более значительным, с педагогическим обычаем направлять все внимание учащегося на овладение формальной стороной языка, оставляя в пренебрежении собственно литературную сторону или содержание. Наконец, при допущении возможности усовершенствования и в данном отношении, все еще оставалось последнее возражение, а именно: образование не могло исчерпываться языками и литературой греков и римлян.

Взгляд Мильтона на цель и природу образования изложен вкратце в следующем отрывке.

„Цель образованности, — говорит он, — в том, чтобы искупить падение наших первых прародителей и снова познать истинного Бога и на основании этого познания полюбить Его, почитать Его, стараться стать Ему подобным; наиболее приближаемся мы к Нему, когда душа наша полна истинной добродетели, которая, соединясь с небесной милостью веры, составляет высшее совершенство. Но так как наш рассудок, заключенный в тело, связан чувственным познанием и не может подняться до столь ясного уразумения Бога и невидимых вещей, иначе как переходя последовательно к высшему от мира видимых вещей и низших созданий, то тому же методу необходимо должно следовать всякое рассудительное обучение. Мы видим, что не каждая нация богата опытом и традициями в отношении всякого рода учености, и поэтому мы учимся, главным образом, языкам тех народов, которые наиболее усердно добивались мудрости. Язык — лишь средство для нас узнать полезные вещи. Лингвист может похвалиться знанием всех языков мира, — однако, если он на этих языках не познакомился с солидными вещами, а лишь со словами и лексиконами, то он ничуть не заслуживает уважения в качестве ученого человека и не стоит выше любого поселанина или торговца,

достаточно сведущих и разумных — хотя бы на одном лишь своем родном наречии“.

Конечная цель образования дана в господствовавших в то время религиозных мотивах; предложенное же содержание свидетельствует о более широкой гуманистической концепции великого поэта; но цель и метод ознакомления с этим содержанием реалистические.

Следует поистине удивительный анализ школьной работы, посвященной воспитанию мальчика от двенадцати до двадцати одного года. В первый год мальчик должен пройти через обычное обучение латинской грамматике, вместе с арифметикой, геометрией и моральной выправкой. Затем он переходит к изучению агрокультуры по Катону, Колумелле, Варрону; физиологии — по Аристотелю и Теофрасту; архитектуры — по Витрувию; натурфилософии — по Сенеке и Плинию; географии — по Меле и Солину; медицине — по Цельсу. Изучение естественных и математических наук должно дополняться чтением поэтов, писавших на родственные темы. В перечне значились: Орфей, Гезиод, Теокрит, Арат, Никандер, Опсиан, Дионисий, Лукреций, Манилий, Вергилий и другие. Таким образом, изучению греческого и латинского языков отводилась совершенно служебная роль — ради ознакомления с содержанием древних литератур. На последующих ступенях усваивались, по соответствующим авторам, этика, экономика, политика, история, теология, история церкви, логика, риторика, искусство составлять сочинения, ораторское искусство. Так, в этой вместительной программе находили место политические речи и трактаты, трагедии, история и поэзия греков и римлян, — и не только на греческом и латинском языках: необходимо было знание еврейского, халдейского, сирийского и итальянского, которое и приобреталось „в каждый досужий час“. Колоссальная школьная программа, которую Раблэ наметил шутя или ради возбуждения соревнования, была принята Мильтоном, как школьная программа.

Прежде всего, возникает мысль о невозможности ее осуществления, кроме как в школах, где учились бы одни Мильтоны. Кроме того, на программе сказывается некоторая ограниченность гуманистическо-реалистического взгляда: это чисто-осведомительное образование, полученное из одних книжных источников; это — образование, опирающееся на преувеличенную оценку реального значения теоретических сведений и книг. И тем не менее, так

как оно ставит сущность выше формы, мысль выше слов, практическую приспособленность к жизни выше показного совершенства, то оно гораздо шире господствовавшего тогда формалистического и лингвистического образования.

В отношении организации и устройства школы, как и содержания и метода школьной работы, в описании Мильтона сказывается суровый дух, но последний нужно отнести на счет пуританских симпатий Мильтона, так как зависимость таких взглядов от реалистической тенденции мало вероятна. Уже одним своим замечательным определением воспитания Милтон сделал прочный вклад в педагогику. Форма этого определения носит на себе печать семнадцатого века, но дух его возвышается над всеми временами. „Итак, я называю, — говорит он, — законченным и благородным такое воспитание, которое подготавливает человека к справедливому, искусному и великодушному выполнению всех обязанностей, частных и общественных, в мирной жизни и на войне“.

Влияние гуманистического реализма на школьную работу, конечно, вещь трудно определяемая. Внешне он незначительно отличался от господствовавшего гуманизма, не отличался почти ни по своему содержанию, ни по своему методу; в организации школьного дела, в управлении им, уже наверное, не было никакой разницы. Прямое влияние на школы оказывалось лишь отдельными учителями и частными программами. Редкие учителя и немногие школы проводили это направление; господствовавший классицизм заглушал все другие течения в школьном деле. Естественно, что так как на высших школьных ступенях научались владеть языком, по крайней мере, с его формальной стороны, то реалистический дух процветал больше в университетах, чем в низших школах. И все же преобладавший характер работы в этих высших учреждениях был, о чем мы уже упоминали, формалистическим, искусственным и более или менее небрежным и рутинным. Главное значение гуманистического реализма в том, что он прямо привел к реализму, делавшему краеугольным камнем воспитания чувственное восприятие; этот реализм скоро занял место в организованной педагогической работе.

Социальный реализм. — Термин „социальный реализм“ принят для обозначения взгляда на воспитание различных педагогов в предшествовавшие века, но еще большим распространением он пользовался в семнадцатом и восемнадцатом столетиях и тогда же был наиболее ясно изложен теоретически. Социальный реализм

нашел себе основу в Возрождении, хотя его защитники смотрели на гуманистическую культуру в лучшем случае, как на несоответственную подготовку к жизни благородного человека, т.-е. человека воспитанного. Великий его представитель Монтань говорил по этому поводу следующее: „Если образование не развивает ума и не культивирует способности суждения, то не лучше ли было бы моему ученику провести время за игрою в тенис... Понаблюдайте-ка за ним, когда он возвращается из школы после пятнадцати или шестнадцати лет пребывания в ней: нельзя себе представить ничего более неуклюжего и неловкого, ничего менее непригодного для общества и исполнения каких бы то ни было обязанностей; и все приобретенное им в школе, т.-е. латинский и греческий языки, сделало из него лишь большего и более высокомерного дурня, чем каким он вышел из дому“.

Образование должно развивать способность суждения и характер, чтобы обеспечить юношеству успешную и приятную жизненную карьеру. Социальный реализм смотрел на образование с самой откровенной утилитарной точки зрения, видя в нем прямую подготовку к жизни „человека в свете“. Педагоги этого направления держались по возможности одинаково далеко и от высокого идеализма, и от сурового аскетизма, и от эмоциональной возбужденности и смотрели с нескрываемым скептицизмом на обычную школьную рутину и на обоготворение гуманистических предметов. По их убеждению, образование должно было быть откровенной подготовкой к практической, полезной, успешной и счастливой карьере делового человека в цивилизации с достаточно высокими требованиями, но не слишком строгой в своих мерилах поведения. Они желали, чтобы воспитание, если не состояло преимущественно, то, по крайней мере, заканчивалось бы продолжительным периодом путешествий ради приобретения опыта и ознакомления с людьми и нравами. Благодаря путешествиям, молодой человек приобрел бы практические знания и ту личную культуру, которая дается посещением местностей и соприкосновением с людьми, знакомыми уже из предшествовавших литературных изучений. Однако, на практике этой целью исчерпывалось для представителей социального реализма все воспитание.

На протяжении истории педагогики можно часто встретить у многих писателей такой взгляд, что период путешествий и связанное с ним расширение личных горизонтов и личного опыта надлежащим образом завершает длинный образовательный курс.

После того, как обычай посылать молодых римлян в Грецию для завершения там образования стал всеобщим явлением, Квинтилиан занялся этим вопросом. Ашам посвятил значительную часть своего „Школьного учителя“ осуждению такого обычая и такого понимания воспитания, очень распространенного среди образованных людей. В общем, он не согласен, что „умственные занятия научают большему в один год, чем опыт в двадцать лет; учение приносит здоровые плоды; тогда как опыт делает более несчастным, чем мудрым“. В частности, его возражения таковы: „молодой джентльмэн, прошедший через эту прекрасную школу, научится ближайшей и легкой дороге к греху, голова его будет заполнена впечатлениями и проектами, сердце станет мятежным, язык болтливым, он пропитается взглядами крамольников и заговорщиков, начнет презирать Бога и свою религию, и таким он вернется на родину в Англию; теперь он слишком впитал в себя дурные влияния, чтобы быть впредь честным человеком, мирным подданным своего властелина или добровольным слугой Бога, соблюдающим себя в чистоте и честности“. Этот консервативный английский взгляд на результаты от приобщения кренкого своей нетронутостью англичанина к итальянской и мирской культуре нельзя назвать обычным среди среднего класса, единственного класса, позаботившегося об организации образования и воспитания для своих детей. Но это—лишь одна сторона картины. Послушаем Монтэна в его описании другой стороны.

„Для того, чтобы мальчик мог наострить и отшлифовать свои мыслительные способности путем трения о способности других людей, я хотел бы отправлять его на чужбину очень молодым... Этот большой мир, который некоторые считают лишь одним из многих разнovidных, но однородных миров,—верное зеркало, в которое мы должны смотреться ради надлежащего познания самих себя. Словом, я желал бы, чтобы он стал тою книгою, которую молодой джентльмэн изучал с величайшим вниманием. Разнообразие чужих нравов, сект, суждений, мнений, законов, обычаев научает нас судить правильно о наших собственных действиях, исправлять наши ошибки и осведомляет наш рассудок, и таким исключительным уроком не следует пренебрегать... На этих примерах человек должен уразуметь, что значит знать и что значит быть невежественным, какова цель изучения; что такое доблесть, умеренность и справедливость; какая существует разница между честолюбием и корыстолюбием, между раб-

ством и свободой, своеволием и свободой; по какому признаку человек может узнать истинное и надежное довольство, до какой степени следует бояться смерти, страдания или безчестия, „et quo quiesque modo fugiasque ferasque laborem“ (и как избежать и претерпевать тяжелые положения). Он должен также узнать, какие тайные побуждения управляют нами, узнать основания наших различных проявлений нерешительности; ибо я думаю, что первые правила и наставления, которыми человек напитывает свой ум, должны касаться его прав и служить руководителями для его чувства, учить его познать самого себя — познать, как достойно жить и умирать. Из свободных предметов выберем сначала такие, которые делают нас свободными; не то, чтобы они все не служили в той или иной мере образованию и не были бы полезны в жизни, подобно всем другим вещам, — но мы выберем те, которые непосредственно и явно служат названной цели. Если бы мы были некогда способны ограничить различные проявления человеческой жизни справедливыми и естественными пределами, мы нашли бы, что большинство из изучаемых теперь предметов не особенно полезны для нас; и даже у полезных предметов есть много пунктов, которые лучше было бы оставить без внимания и, следуя совету Сократа, заняться исключительно предметами, действительно полезными“.

Научные занятия не осуждаются, им отводится лишь подчиненное положение. Они становятся простыми средствами, в лучшем случае частичными и недостаточными, для достижения цели, лежащей всецело выше и вне их. Цель — в образовании характера и в практической, богатой успехами, влиятельной, полезной, счастливой и деятельной жизни. В этом смысле идеал стремлений — моральный, а не интеллектуальный, но опять-таки он моральный в утилитарном значении. Это — то же понятие воспитания, какое господствовало в эпоху Возрождения, но еще усугубленное; кроме того, отвергнуты средства, с помощью которых Возрождение достигало намеченной цели; совершенно так же узко-гуманистическое образование приняло средство, но пренебрегло целью. Одно направление преувеличило значение средств, другое — потеряло всякую меру в понимании характера. Понимание это было индивидуалистическим; достоинство, успех, практичность учения и практичность в жизни понимались индивидуалистически. Образование должно было изыскивать методы, приятные для индивидуума, и быть по своему содержанию непосредственно полез-

ным индивидууму; образование должно было вооружить индивидуума правильным практическим суждением для отправления жизненных дел, достаточными знаниями и приобщить его к приятностям культуры ради наслаждения в часы досуга.

Социальный реализм был тип воспитания, не особенно распространенный в школах. Последние были слишком преданы грамматике и риторике, и за ними забывали думать о подготовке к полезной и счастливой жизни; они были слишком заняты напичкиванием памяти, чтобы могли подумать о выработке способности суждения. Этот тип реализма выражал скорее воспитательную, чем школьную практику, распространенную в те века среди высших классов общества в большинстве европейских стран. Если издержки по далекому путешествию юноши, в сопровождении наставника, оказывались непосильными, мальчика посылали в чужеземную школу для прохождения там курса. Та же концепция воспитания представлена в педагогических сочинениях; ее главным представителем является один из самых обаятельных писателей всех веков и, несомненно, один из самых достойных любви „педагогов“.

Мишель де - Монтэнь (1533—1592) дает в своих очерках „О педантизме“, „О воспитании детей“, „О любви отцов к детям“ чрезвычайно ясное изложение этого взгляда на воспитание. Очень трудно причислить Монтэня, как педагога-теоретика, к какой-нибудь определенной группе. По мнению профессора Лори, он—гуманист, по мнению Квика, он—реалист; другие исследователи по педагогике причисляют его к натуралистам. Одни помещают его в одну группу с Рабле, другие—с Бэконом и Коменским, третьи—с Локком и, наконец, четвертые—с Руссо. В сущности, по совокупности взглядов каждого из них, все эти писатели не соединимы друг с другом, хотя в некоторых взглядах все они и сходятся между собой. У Монтэня есть сходные взгляды с каждым из них, и тем не менее он существенно отличается от каждого из них в некоторых важных отношениях. Сумма этих отличий составляет лучшую характеристику того взгляда на воспитание и образование, который мы назвали социальным реализмом. Монтэнь—скептик, и, как таковой, отказывается подписаться под каким бы то ни было учением; по его мнению, все авторитетные взгляды на воспитание, как вообще взгляды относительно различных сторон жизни и мышления, подлежат сомнению. Но тогда как в отношении многих предметов

и вопросов он остается неизменно на чисто-отрицательной точке зрения, относительно воспитания у него имеются некоторые положительные взгляды.

Монтань—не гуманист. Монтань жил в тот период литературного движения во Франции, когда приверженность к скорее узкому классицизму доводилась до крайности. Сам Монтань разделял общую привычку почти в каждом предложении ссылаться на мысли или слова некоторых древних писателей, парадирюя, таким образом, своей ученостью. Но он же восставал против этой самой привычки, по крайней мере, если ее возводили в педагогический идеал. Он допускал, что было бы желательным обладание известным запасом знаний классиков, что „следовало вкусить от верхов науки“, но видел в этом просто черту совершенства, всегда отличимую от задач воспитания и образования. Он постоянно боролся против такого ложного понимания обучения и воспитания. „Мы можем сказать: так говорит Цицерон, или таковы были идеи Платона, это подлинные слова Аристотеля. Даже попугай в состоянии сказать то же. Но что же мы скажем своего собственного? Что мы умеем делать? Как, на основании чего мы судим?“. Подобное знание „похоже на фальшивые монеты, которые не имеют другого применения или ценности, кроме как быть в качестве марок для счета или для игры в карты“. Знанию, почерпнутому из книг, знанию по существу своему и с самого, так сказать, начала книжному было выражено величайшее презрение, так как оно не имело ничего общего с действительной жизнью человека. „Наличность знания многих вещей не предохраняет от ложного пользования ими. Грубое понимание может существовать рядом с размышлениями и суждениями, накопленными миром, когда нет умения воспользоваться ими“.

Затем он говорит относительно господствовавшего тогда словесного образования: „Мир слишком предан болтовне: я почти не встречал человека, который бы не болтал слишком много; говорящих слишком мало почти не существует. Половина нашей жизни уходит на разговоры“. Следовательно, предпочитаемый тип воспитания очень далек от господствовавшего классицизма и педантизма. Я не желал бы, объявляет Монтань, видеть ученика лишенным свободы и рабом учения; не хотел бы, чтобы он приобрел угрюмый и меланхоличный характер сердитого и упрямого педанта. Я не желал бы, чтобы подавляли и подчиняли его дух, мучая его четырнадцать или пятнадцать часов в день, как

делают некоторые, превращая его во вьючное животное; я не считаю также разумным поощрять в нем ненормальное влечение к книгам, если открывается, что он слишком предан чтению“.

Учение нельзя отождествлять с воспитанием, знание — не главная цель в жизни, не главный жизненный фактор. Истинная жизненная мудрость не может быть приобретена в школах, ибо, хотя мы можем стать учеными через начитанность других людей, но мудрым человек может стать только своею собственной мудростью“.

Монтэнь — не гуманист-реалист. — Затем он высказал взгляды, которые заставили многих причислить его к гуманистам-реалистам. „Дайте ученику знание вещей, слова явятся даже слишком скоро: если они не придут сами собой, он их добудет“. Но под вещами здесь подразумеваются идеи. Он отдавал постоянно предпочтение воспитанию у спартацев в его противоположности афинскому воспитанию. В одном из его сочинений читаем: „Афиняне ломали себе головы над словами, спартацы видели свое дело в исследовании вещей; в одном городе беспрестанно болтали языком, в другом постоянно упражняли ум“. Поскольку он одобряет употребление книг, он заодно с Рабле и Мильтоном; но у него совершенно иная точка зрения и совершенно иное понимание воспитания.

Монтэнь — не реалист, который особенно подчеркивал бы значение чувственных восприятий в деле воспитания и образования — и его нельзя причислить к группе последующих защитников этого взгляда. Он верил в необходимость развивать внешние чувства, ибо полагал, что только они доступны усовершенствованию в человеке; он подчеркивал значение физического воспитания, веря вместе с древними, что в здоровом теле живет здоровый дух; он стоял за обучение сначала отечественному языку и притом с помощью естественных методов. Но все это защищалось им в противодействие крайне искусственному гуманистическому воспитанию его времени, а не с точки зрения какой-нибудь новой философии, касающейся человеческого духа или природы. Его постоянно выражаемое предпочтение перед вещами относится к реальностям мысли, а не мира явлений, как у реалистов чувственного восприятия. Если возражали, что гуманисты также имели в виду реальности жизни и мысли, то на это следует ответить, что типичные педагоги-гуманисты времен Монтэня и последующих столетий не

занимались исследованием вещей, а если и занимались, то по очень ограниченным источникам и прибегая к несоответственным методам.

Монтэнь — не натуралист. — Сочетание Монтэня с группой педагогов-натуралистов типа Руссо основано на сходстве взглядов во многих подробностях; однако, в большинстве существенных пунктов воззрения обоих радикально различны. Руссо, например, стоит за воспитание в полном уединении от мира, будучи убежден, что влияния общества приносят одно зло. Монтэнь же, как мы видели, наоборот, желал отправлять мальчика в ранние годы в мир, сам он был отправлен в школу в возрасте шести лет, а в университет — тринадцати лет, он верил, что лучшее в жизни приобретается в непосредственном общении с человеком, и желал бы воспитывать детей в обществе. В сущности, при всем своем скептицизме этот архискептик постоянно верил в человеческую природу и основывал свой план воспитания на этой вере. Учиться можно лишь через собственный опыт, — так он полагает, — но не через свой собственный, изолированный опыт, как того хотел Руссо, а скорее через опыт других. Отсюда и то большое значение, которое он придавал общению с людьми и изучению истории. „В знакомстве с людьми я желал бы, чтоб он уделял главное внимание тем, кто живет в летописных исторических воспоминаниях. С помощью книг пусть познакомится с лучшими умами лучших веков. Пусть читает историю не как ряд забавных рассказов, а как науку, развивающую в нем способность существования.“

Как Монтэнь понимал воспитание. — Необходимо, однако, сказать еще несколько слов, чтобы изложить конкретно, в чем Монтэнь видел цель воспитания; он выражал ее в самых разнообразных терминах добродетели или характера и практической мирской мудрости. „Недостаточно внешне связать душу человека с знаниями, — нужно, чтобы они слились воедино; нужно не только окрасить душу снаружи, а следует позаботиться о том, чтобы краска проникла насквозь; а если душа не принимает окраски, не хочет перейти от несовершенного состояния к более совершенному, то, несомненно, лучше предоставить ее самой себе“. „Мы воспитываем не ум, не тело, а всего человека, и потому мы не должны раскалывать его на две части“. Свои мысли о добродетели он выражает в одном месте, говоря об обязанностях учителя. Учитель должен дать почувствовать ученику, что возвы-

шенность и ценность истинной добродетели состоит в легкости, полезности и удовольствии ее осуществления, и что добродетель приобретается порядочностью и хорошим поведением, а не силой... Добродетель ищет своими силами все человеческие удовольствия; она очищает их, делает справедливыми и постоянными, она умеряет их и, благодаря этому, поддерживает неувыдающими. Если отсутствует обыкновенное счастье, добродетель обходится без него или создает собственное, не столь хрупкое и мимолетное. Она совмещается с богатством, могуществом и мудростью и умеет покоиться на мягком и благоухающем ложе. Она любит жизнь, красоту, славу и здоровье. Но ее особенное, специально ей свойственное назначение—в умении делать мудрое употребление из всех этих хороших вещей и расставаться с ними без огорчения—назначение более благородное, чем тягостное, но без выполнения которого вся жизнь становится неестественной, беспокойной и уродливой“.

Могут возразить, что это не слова высокого идеализма и, конечно, уж не сурового аскетизма,—тем не менее они—благодетельный корректив к формалистической морали того времени и педантическому ученичеству, которое сходило за образование. Это—чистосердечное выражение частной, хотя и материалистической морали; может быть, оно во многих пунктах ниже отвлеченного, покоящегося на авторитете и бессильного идеализма тех времен, но оно осуществимо, по крайней мере, на практике и гораздо выше тогдашней действительности.

Надлежащее приготовление к такой жизни—в изучении философии, которая должна научать нас не тому, как мыслить, а как жить. „Истинные философы, великие в знаниях, были еще более славными в действиях и поступках“. На их примере и их словах „человек должен познать, что есть образованность и что есть невежество; какова цель образования; что такое доблесть, умеренность, справедливость; какая разница существует между честолюбием и корыстолюбием, между рабством и свободой, между своеволием и свободой; по какому признаку человек может узнать истинное и надежное довольство; до какой степени следует бояться смерти, страдания или бесчестия“. Направление дальнейшего образования определяется соответственно с тем же принципом. „Из свободных предметов выберем сначала такие, которые делают нас свободными, не то, чтобы все они не служили в этой или иной мере образованию и не были бы полезны в жизни,

подобно всем другим вещам, но мы выберем те, которые явно и непосредственно служат названной цели“. Здесь установлен принцип, который получает признание и в новейшие времена. В одном греческом рассказе, цитируемом Монтезем, выражен тот же принцип в более резкой форме. „Агезилая спросили однажды, чему, по его мнению, нужно главным образом обучать мальчиков? Тому, что им понадобится, когда они вырастут, — отвечал он“. Не нужно пренебрегать занятиями, установленными школьной традицией. Но значение их — второстепенное и во многом зависит от принятого метода“. „Научив ученика тому, что может сделать его мудрым и добрым, перейдите к преподаванию элементов логики, физики, геометрии и риторики. Закончив учение, он быстро усвоит себе ту науку, которая нравится ему больше всех других“.

Принципы, касающиеся метода, следуют из общей концепции воспитания, как вывод из посылок. Нужно усвоить знания и приложить их на практике. Нужно подражать примерным действиям в своем поведении и в своих поступках осуществлять воспринятые идеи. „Мальчик не столько должен запоминать свой урок и удерживать его в голове, сколько осуществлять его на деле. Пусть он повторяет его в своих действиях. Его благоразумие мы обнаружим в его предприятиях; доброту и справедливость — в его поведении; приятность характера и манер и способность суждения — в его речах; мужество — в болезни; умеренность — в его удовольствиях; любовь к порядку — в управлении делами“. Здесь снова даны элементы педагогического идеала, и намечен характер метода. Может быть, самое замечательное изложение метода, какое только дал Монтань, содержащее в себе суть всех его педагогических идей, — это то, которое известно по тому, что и как оно отрицает. Относительно традиционного словесного обучения он замечает: „Знать только наизусть значит вовсе не знать; это лишь значит сохранить вверенное памяти. Тем, что человек знает непосредственно, он располагает, не обращаясь к книге или не справляясь с примерами“.

Из ранее изложенных принципов следует, что учение должно быть сделано приятным для ребенка; для осуществления этого необходимы соответствующие усилия. На том же основании осуждаются и отвергаются суровые меры, к которым прибегали во многих школах для обеспечения прилежания и усердия.

Сущность своих взглядов на воспитание, касающихся цели,

содержания и метода последнего, Монтэнь выражает словами Цицерона: „Лучшее из всех искусств—искусство достойной жизни—они осуществляли скорее в своей жизни, чем в своей учености“.

Реализм на почве чувственных восприятий. Его общая характеристика.—Этим термином обозначается понятие о воспитании, сформулированное в семнадцатом веке; оно выросло из предшествовавшего, раньше нами описанного реализма, включало его характерные фазы, но, кроме того, заключало в себе начала новейшего понятия о воспитании в психологических, социологических или научных терминах. Само название связано с коренной верой, что знание первоначально приобретается через внешние чувства, что, следовательно, воспитание должно опираться на развивание чувственного восприятия, а не на работу одной памяти, и должно быть разнообразнее в предметах и материалах обучения. Поскольку дело касается большинства из упомянутых характерных особенностей, обозначение „раннее научное движение“ было бы столь же подходящим, хотя оно не выражало бы столь же ясно связи данного течения с предшествовавшим развитием. В первый раз мы наталкиваемся на изложение общей теории воспитания, основанной скорее на рациональных, нежели на эмпирических положениях. Вот почему фон-Раумер назвал эту группу, включающую некоторых из более новых преобразователей, вдохновлявшихся предшествовавшим движением мысли, новаторами. Этот термин или термин „реалисты“ часто употреблялся с большей определенностью для обозначения группы людей или направления, о которых была речь. Реалисты, под влиянием новых открытий, сделанных тогда в области процессов в природе, и новых изобретений, сумевших воспользоваться силами природы, проникнутые интересом и уважением к явлениям природы, как источнику знаний и истины, считали само воспитание скорее естественным, чем искусственным процессом; они полагали, кроме того, что законы или принципы, на которые воспитание должно опереться, нужно искать в природе. Это убеждение породило два течения, наблюдаемые в работах представителей группы реалистов: во-первых, стремление формулировать начальную науку или философию воспитания, основанную на научных исследованиях или на спекулятивных размышлениях, а не на чистом опыте; и, во-вторых, стремление заменить исключительно лингвистический и литературный материал школьной программы материалом, выбранным из естественных наук и совре-

менной жизни. Первое стремление привело к самой ранней попытке, по крайней мере, со времен греков, создать педагогическую психологию, хотя и очень несовершенную. Тогда как многие настаивали на изучении ребенка и на приспособлении воспитательного процесса к природе ребенка, их мысли относительно самих воспитательных принципов определялись больше их теорией знания и, как у Бэкона, их исследованием путей и способов, какими в человечестве, в его целом, знание двигалось вперед. Они были мало, а может быть и совсем не были осведомлены о развитии и деятельности детского ума. Все реформаторы того времени придерживались взгляда, что для ребенка важнее ознакомиться с мыслью, содержанием, чем с формой, что он должен понимать вещь и сущность раньше слова или понимать слово через сущность, им обозначаемую. Все это кажется нам общим местом и самоочевидной истиной, в тот же период такой взгляд означал духовную революцию и, поскольку новые мысли были осуществлены, также революцию практических приемов. Это, кроме того, привело к другому нововведению: к употреблению отечественного языка в первые годы школьного обучения — то было практическим и прочным преобразованием. Мы видели, как подчеркивалось значение отечественного языка первыми протестантскими реформаторами и пор-роялистами, но выяснили это значение на строго педагогических основах впервые реалисты чувственного восприятия. Правда, в течение семнадцатого века отечественный язык вошел в более всеобщее употребление. В дипломатических сношениях и при дворе французский язык вытеснил латинский. В Германии еще до конца века число книг на отечественном языке, появившихся в печати, превзошло число латинских книг. Но особенно надо подчеркнуть, что рассматриваемое нами течение давало первый общий ответ в области воспитания на новые социальные, научные и философские идеи, логическое наследие от эпохи Возрождения.

Вместе с тенденцией выдвинуть естественное и социальное развитие ребенка—вместо прежних формалистических целей воспитания, естественные и социальные науки—вместо чисто лингвистической программы обучения, и отечественный язык — вместо латинского, — возникла соответствующая перемена в методе. Сделано было усилие формулировать метод, который соответствовал бы новому образовательному материалу и новой цели воспитания. Первые реалисты оставили без внимания реформирование метода

или особенное подчеркивание его, тогда как главная заслуга Фрэнсиса Бэкона, включенного нами в группу реалистов, лежала именно в этой области. Педагоги группы реалистов чувственного восприятия или реалистов-сенсуалистов, жившие позже Бэкона, все приняли метод индукции, как один из ключей, если не самый важный ключ, к разрешению всех педагогических трудностей. Педагогически эта мысль развилась в идею общего метода, с помощью которого всех детей можно было бы обучить всем предметам, притом совершенно новым способом и так быстро, что отныне все дети могли бы усваивать все предметы; а ведь раньше результаты преподавания бывали очень тощими и в отношении числа учеников, добывавшихся каких-нибудь успехов, и в отношении суммы знаний, приобретаемой немногими успевавшими.

Необходимо остановиться на еще одной характерной особенности в течении мысли семнадцатого века, чтобы понять реалистов внешних чувств или первых ученых в области воспитания. В мечте о великих возможностях нового воспитания они разделяли химерические надежды эпохи. Отчасти как реакция против разочарования относительно несбывшихся ожиданий, что религиозная реформация или восстановление классической образованности приведут к значительным и быстрым социальным улучшениям, объясняется обращение мыслителей и писателей этого периода, борющихся за общее усовершенствование жизни человечества, к новым наукам и новому методу, как средствам против всех этих зол. Это общее течение, названное „пансофическим движением“, стремилось через всеобщее распространение знаний касательно жизни и природы, в связи с новым методом, поднять средний уровень человеческой мысли и деятельности до высоты, которой до тех пор достигали лишь немногие избранные.

Реалисты-сенсуалисты считали знание, науку сравнительно простыми, если их данные подвергались обработке с помощью нового индуктивного метода, т. е. соединялись в одно целое, приводились в порядок и систему. Средствами нового метода, в связи с предварительным усвоением отечественного языка, все необходимые языки усваивались легче и в тот промежуток времени, который при старой системе обучения требовался для овладения лишь одним языком. На основе объединенного в одно целое и упрощенного знания, которое при таких условиях было бы доступно каждому индивидууму, человеческий род стал бы подвигаться вперед по пути открытий, изобретений и самоусовершен-

ствования, которое хотя отчасти и достигнуто, но все же не перестает оставаться идеалом и источником вдохновения для человечества. На однообразный метод и содержание воспитания они возлагали свои надежды, ожидая установления однообразного языка или, по крайней мере, однообразных национальных языков; последние, полагали они, будут, в свою очередь, способствовать возникновению одной религии, вместо бесчисленных существовавших тогда сект; объединенная религия повлияет на политическую жизнь и устройство в смысле большего единства. Заметим однако, что в основу всего этого положено сознательное усвоение, а не авторитет. Новое воспитание в семнадцатом веке нашло себе выражение в педагогических сочинениях тех времен; но оно имело незначительное влияние на школы, да и то увеличивавшееся постепенно и почти незаметно.

Некоторые представители реализма чувственных восприятий — Столь продолжительное и столь фундаментальное движение нашло себе, конечно, выражение в произведениях и в работе многих людей; некоторые из них рассматривали новую идею с немногих сторон, другие же охватили ее во всей полноте. Двое или трое из представителей реалистов-сенсуалистов, писавшие еще до того времени, когда Бэкон и Декарт формулировали философию всего движения, очень достойны изучения, если бы позволило место. Назовем среди них француза Петра Рамуса, испанца Людвига Вивеса, англичанина — Мюлькастера, Хуля Хартлиба, Петти, философа Бэкона и, главным образом, чеха Коменского. На Бэконе и Коменском мы остановимся подробно.

Одним из самых ранних был Ричард Мюлькастер (1548—1611). Он состоял начальником Торговой Школы Портных от 1561 до 1586 года и начальником школы св. Павла от 1586 до 1608 года. Один из самых замечательных ранних английских школьных преподавателей, он со знанием дела говорит о педагогических вопросах как теоретических, так и практических. Тем интереснее услышать от него, стоящего во главе выдающихся школ эпохи Возрождения, его главное требование относительно обучения, а именно, что изучение отечественного языка должно по времени предшествовать изучению латинского языка, будучи важнее его. А важнее оно потому, что это — родной язык и, кроме того, единственный, который большинство мальчиков, даже прошедших латинские школы, будет употреблять в

жизни. Мюлькастер был далек от требования, чтобы воспитание было всеобщим, но, по его мнению, оно должно было приносить пользу тем, для кого предназначалось. Он обладал мужеством своих убеждений и писал на английском языке так превосходно, таким образцовым по тому времени стилем, что откровенно и смело претендовал на то, чтобы его писаниями пользовались как школьными образцами. Он ставил свои сочинения на английском языке на одну линию с Цицероном — в латинском или Демосфеном — в греческом. Его взгляд на важность отечественного языка, высказанный им уже в его раннем труде, был затем разработан в целый трактат, всецело посвященный этому одному вопросу и озаглавленный „Основы правильного письма на английском языке“ (1582). В предшествовавшем 1581 году он опубликовал свою работу: „Рассуждения об условиях, необходимых для воспитания в детях умственной способности и здорового тела“. Излагаемые здесь взгляды позволяют причислить его к реформаторам следующего века. Приведены сорок пять тезисов, но большая часть из них относится к физическому воспитанию и воспитанию характера путем игр и упражнений. Физическое воспитание входит в его идею о воспитании вообще, так как следует обращать внимание на естественные способности ребенка, а они то первоначально развиваются физическими упражнениями. Естественных способностей три: „разум — для понимания, память — для запоминания, благоразумие, чтобы производить выбор“; такое распределение не свидетельствует, конечно, о глубине психологического анализа, но представляет шаг вперед в правильном направлении. В обоих трактатах идея воспитания в согласии с природой выдвигается вперед и излагается в гораздо более умеренной и здоровой форме, чем то было в восемнадцатом веке. В противодействие формализму и репрессивности школьного воспитания тех времен, которое желало искоренить многие склонности и многие виды деятельности, свойственные детскому возрасту, Мюлькастер утверждал, что не дело воспитания насиловать или подавлять ребенка в его естественных проявлениях, „цель воспитания и обучения — помочь природе, в смысле ее усовершенствования“. Из такого взгляда на природу воспитания вытекают два или три чрезвычайно важных следствия, а именно: во первых, все дети могут вынести пользу из элементарного обучения отечественному языку, а между тем слишком многие стремятся к изучению классических языков, не будучи к тому способны; во вторых, оба рода образования должны

быть одинаково доступны как для мальчиков, так и для девочек; школьное воспитание и образование предпочтительнее домашнего. Последний тезис привел к разработке другого — относительно подготовки учителей, составляющего одно из замечательных предвидений Мюлькастера. Доводы в пользу подготовки учителей изложены полно, но Мюлькастер прибавляет еще, что эту обязанность должны взять на себя университеты и заботиться о подготовке учителей, как они заботятся о подготовке юристов, врачей, священнослужителей. Однако этой передовой мысли шестнадцатого века суждено было дожидаться своего осуществления до конца девятнадцатого столетия.

Если не считать особенного подчеркивания игр, забав и упражнений и общих физических и моральных результатов, к которым они приводят, то Мюлькастер имел мало сказать относительно главного пункта сенсуалистического реализма, т. е. о развитии внешних чувств путем изучения явлений природы. Но во взглядах на физическое воспитание, на ограниченную ценность греческого и латинского языков, на всеобщее значение отечественного языка, в требовании изучения ребенка, в требовании, чтобы обучение облекалось в приятные формы, и чтобы воспитание велось в согласии с природой, Мюлькастер сходно с более поздними членами группы и один из их выдающихся предшественников.

Фрэнсис Бэкон (1561 — 1626). — Над всеми провозвестниками грядущих преобразований в характере умственной жизни и в воспитании и над теми, кто сделал специальное применение новых открытий к воспитанию, возвышается английский философ Фрэнсис Бэкон. В области педагогических вопросов теории и практики у него было мало знаний или интереса, и он писал мало вещей, где бы непосредственно затрогивался этот предмет; и тем не менее именно он подвел под науку, а следовательно, и под воспитание, новый фундамент, поставил перед ними новую цель и дал им новое направление. Бэкон не был творцом новых идей, — он лишь суммировал течения эпохи Возрождения против господства авторитета в духовном мире и в направлении к открытию реальностей мира явлений в природе и мысли; он так же мало открыл или изобрел новый метод индукции, ибо индуктивный метод практически применяется каждым человеческим существом, научно же им пользовались поздние греческие философы и некоторые из тех, кто явился носителем их духовного наследства.

Бэкон дал философии или науке, т. е. жизни мысли, новую цель, отвергнув принятую до сих пор цель теоритического формулирования знания. — новая цель носила практический, полезный характер. О прошлом он говорит: „Философия и науки о душе уврашались и воспевались подобно статуям, но, как статуи, они не сдвинулись с того места, на котором стояли“. Такое положение он сопоставляет с успехами механических искусств, „преусевающих и совершенствующихся изо дня в день“, ибо их цели практичны и полезны. Умственная жизнь, в противоположность прежней, спекулятивной, поражающей своим бесплодием, должна стать плодотворной и поэтому, практичной. То, что верно по отношению к жизни духа вообще, еще вернее относительно ее метода — образования. Став плодотворным по своим практическим результатам, оно становится полезным многим, а не привилегией немногих.

Ради достижения такой цели следовало дать работе мысли или науке новое основание — природу. Практические знания черпаются из окружающей нас естественной среды, ее явлений и ее процессов, а не касаются лишь явлений духа, интерес к которым заполнил всю философию со времен ранних греков. Ни теология, ни этика, ни метафизика — на них покоилась философия до сих пор —, а физика должна явиться фундаментом новой философии. Даже моральная и политическая философия получали новый смысл — в прошлом они имели мало значения или совсем не имели никакого, — когда опирались на естественные науки. Защищая такую точку зрения, Бэкон предвещал, хотя он и не предвидел этого ясно, эволюционную фазу в формулировании этих наук и расчищал дорогу для их развития в восемнадцатом и девятнадцатом столетиях. Еще в большей мере сказанное относится к воспитанию, вопросы которого разрабатывали ученики Бэкона. Здесь особенное значение сенсуалистического реализма того периода, именно в этом более позднем изложении педагогической доктрины, в теории, что все знание имеет своим первоначальным источником внешние чувства. Сам Бэкон не вполне охватывал эту идею, то же нужно сказать обо всех его последователях вплоть до Локка. Их интересовал объективный процесс: как накапливается знание в человечестве и как оно практически утилизируется последним; вопрос о том, как психологически знание приобретает индивидуумом, оставался для них в тени.

Новое направление умственной жизни и воспитания отклонялось от формализма старой учености в сторону реализма новой

образованности, от оперирования со словами и отвлеченностями — к предметам и идеям. Жизнь духа не стремилась более к формулированию замкнутых, спекулятивных систем, довольствовавшихся определениями и отвлеченными формулами. И образование не стремилось более к овладению словами, к развитию логической способности, упражнявшейся на силлогизмах и грамматических формах, на „определениях“, „детерминации“ и „прениях“. Все равно — находилась ли основная педагогическая идея в зависимости от римского или протестантского теологического схоластицизма, или от аристотелевской метафизики и философии, или от гуманистического и лингвистического формализма. — она была одна и та же. Новое течение мысли было направлено к формулированию плодотворных принципов для интерпретации и методов исследования, которых не могла установить завершенная система мысли; в педагогическом отношении новое течение соприкасалось со всей областью естественных и социальных наук и с введением метода, который развил бы в индивидууме способность ориентироваться в реальном мире.

Сам Бэкон, не первый и не единственный из людей того времени, принимал участие в новом движении. Коперник, Вивес, да-Винчи и другие выступали непосредственно перед ним, а Галилей, Декарт, Кеплер, Гроций, Бойль и другие — одновременно с ним. Но из них всех один Бэкон охватил всю проблему, установил ее границы и нашел для нее соответствующие формулы; для действительного же ее разрешения он сделал меньше многих других. В 1592 году он писал своему отцу: „У меня столь же широкие созерцательные или умозрительные цели, сколь умеренные гражданские, ибо я распространил свои исследования на всю область знаний; и если бы я мог очистить ее от господства двух влияний — от влияния схоластицизма с его многословием, легкомысленными спорами, доказательствами и опровержениями, и от влияния, с другой стороны, слепого экспериментирования, непроверенных традиций и обманов (бессистемных исследователей, напр., алхимиков, астрологов и т. д.), если бы, говоря я, я мог удалить этого рода влияния, причинившие столько вреда, то я надеюсь, что, внеся вместо них новые факторы, как неустанные наблюдения, полезные изобретения и открытия, я привел бы область знаний в наилучшее состояние“. В его план, изложенный во введении к „Instauratio magna“, входило возвести новый храм человеческой мудрости, не пользуясь старыми материалами, по

его мнению, совершенно бесполезными и даже вредными. „Неразумно ожидать значительных успехов в науке от нагромождения новых вещей на старые, от прививки нового к старому; мы должны начать сызнова, с самого основания, — иначе мы попадем навсегда в безвыходный круг низких и презренных проектов“. Он набрасывал план не только для своей собственной научной работы, но и для всех грядущих попыток в области умственного труда, для которых его работа должна была послужить образцом в миниатюре. Первая часть его плана касалась обозрения человеческого знания в его существующем состоянии, начертания карты духовного мира, включающей не только известные уже факты, т.-е. предшествовавшие системы, но также неизвестные и пока непроизводительные области, хотя и доступные исследованию, но редко посещавшиеся человеческой любознательностью. Согласно с этим он и поступил в „Успехах науки“, единственной части из всего его плана, законченной разработкой хотя бы приблизительно. Вторая часть его труда касалась изложения метода для исследования явлений и для определения процесса, с помощью которого возможно было возвести новое здание на раньше заложенном фундаменте. Это — *Novum Organum*, новый метод — индукция, противопоставленный *Organon* у Аристотеля, властвовавшему в течение долгих веков. Бэкон закончил лишь часть этого труда, но и того, что он сделал, достаточно для оказания глубокого определяющего влияния на всю последующую работу мысли. В третьей части он намеревался собрать результаты опытных исследований природы под названием: „Экспериментальная история природы“. Закончены были им лишь отрывки из этого труда, в роде „*Sylva Sylvarum*“. В четвертой части предполагался очерк натурфилософии, подробный план надстройки из материалов, собранных при разработке второй и третьей частей его плана. Пятая и шестая части, т.-е. само здание, должны были состоять из сводки эмпирических результатов, уже достигнутых в действительности, и должны были содержать изложение истинной натурфилософии. Что касается пятой части, то имеются, по крайней мере, разрозненные фрагменты; но для последней половины своего плана он сделал мало, да и не мог иначе: ведь вся эпоха после Бэкона работала в указанном им направлении и не достигла осуществления его идеалов; и, кроме того, его великой целью не было завершить систему мысли, а лишь выработать пути, по которым пойдет умственный прогресс.*

Педагогическое влияние Бэкона мы рассмотрим вкратце под рубриками новой цели и новых основ, или как влияние на выбор образовательного материала и на новый метод.

Учебная программа. — Стремление Бэкона изложить в новом освещении и реорганизовать всю область человеческого знания разделялось многими философами, педагогами и государственными людьми его времени. Бэкон хотел, чтобы реорганизованное знание служило усовершенствованию человеческого благополучия и даже перерождению общества; основой социальной жизни должны были быть отныне не старые литературные знания, имевшие отношения к человеку, а новые научные знания о природе, имевшие дело с единством, а не бесконечным разнообразием явлений. Таков был „пансофический“ идеал семнадцатого века. Передовые люди были убеждены, что объединенное знание — сравнительно простая вещь. Опираясь на однообразие природы, а не на изменчивость человека, знание, говорили они, — имеет дело с законами и принципами, которые могут быть исследованы и определены с помощью точных методов, а не догадок; объектом науки являются силы, которые можно бы подчинить себе и употребить на пользу человеческому прогрессу, — силы скорее динамического, чем статического характера. Первоначальное возникновение и накопление таких знаний было связано с изучением явлений природы; второе место занимали явления духа: языки, литература, философия и теология прошедших поколений. Школьное образование обеспечивало распространение этого знания; сведенное к единству и однообразию, оно доступно было каждому ребенку. Благодаря широкому распространению знаний, разрешились бы проблемы социальные, особенно касающиеся различия человеческой речи, человеческих верований и человеческих форм правления. Бэкон высказывался даже в том смысле, что образование под именем традиции — под последней он понимал передачу умственного капитала человеческого рода от одного поколения к другому — само должно стать предметом изучения, будучи одним из самых важных социальных явлений.

В течение столетий с начала эпохи Возрождения поразительно расширились эмпирические знания человека о материальной вселенной, и увеличилась власть человека над природой. Но мысль не поспевала за этим. Задачей Бэкона было раздвинуть интеллектуальный мир, чтобы он не только соответствовал этому расширению и не отставал от него в своем развитии, а чтобы он опе-

редил его. По его мнению, было позором, что „границы духовного мира кончались с открытиями древних, не расширяаясь за узкие пределы их проблем“. Наука должна была, следовательно, обратиться теперь к явлениям природы, как к единственным средствам для установления равновесия между благоприятными практическими условиями, обязанностями и знанием. У его последователей новый и продуктивный вид знаний должен был стать школьной программой. Не то, чтобы знание приобреталось исключительно через внешние чувства — этот принцип не был еще вполне формулирован в его новейшем смысле, — но такое знание являлось единственно реальным и плодотворным, ибо оно составляло ядро пансофической системы, и от него зависело преобразование общества на новых началах. Такова ранняя форма сенсуалистического реализма в области воспитания. Образование получило теперь больше, чем индивидуалистическую ценность религиозного или практического характера, оно приобрело до сих пор неизвестное общественное значение. Образование, как и сама наука, были в глазах Бэкона лишь средствами для достижения одной цели — власти человека над вещами: „человеческая наука равносильна человеческому владычеству“. Для такой науки и такой власти не существовало границы. Если чаяние этих людей, сторонников пансофического идеала, кажутся нам теперь совершенно неосуществимыми и призрачными, то тем более не доверяли их современники возможности увеличения человеческой власти через изучение природы, — власти, предсказанной ясно Бэконом и осуществленной лишь в настоящее время. Все его учение относительно цели образования и научных об'ектов его изложено вкратце в единственном коротком отрывке, касающемся познания вообще: „человек—слуга и толкователь природы; его действия и его знания всецело зависят от его наблюдений над природой, в фактах или в мысли; помимо них он ничего не знает и ничего не может сделать; ибо цепь причин не может быть ослаблена и разбита никакими силами; природой можно управлять, лишь повинувась ей. Таким образом, две нераздельные вещи — человеческое знание и человеческая власть над природой—в действительности сливаются всецело; предприятия не удаются от незнания причинных соотношений.“

Ни в одном из сочинений Бэкона мы не находим ясного упоминания о частном значении его общих идей относительно науки в области конкретной образовательной деятельности. Заклю-

чительная часть его неоконченной утопии „Новая Атлантида“ посвящена, однако, описанию идеального образовательного учреждения, университета для исследований, названного „Домом Соломона“, провозвестника работы университетов как научных департаментов правительств, и трудов ученых исследователей и еще многого другого из царства науки, лежащего все еще в области неосуществленных человеческих стремлений. Изменение видов — животных и растительных; лечебные методы: подкожное введение сыворотки; видоизменения металлов, пример: сталь; трансформация различных видов энергии; паровая машина, сообщение на расстоянии. — вот некоторые из этих замечательных предвидений из области научных нововведений. И даже здесь общий и дух и принципы значительнее и ценнее подробностей.

Метод. — Для того, чтобы наука и через ее посредство и образование стали практическими, могущественными и полезными, необходимы были новый метод и новая школьная программа. Действительно, одно невозможно было без другого. „Существуют, — говорит он, — и могут существовать лишь два пути для исследования и открытия истины. Один оставляет в стороне чувственные восприятия и частности и начинает с наиболее общих аксиом: исходя из принципов и непогрешимых истин, определяют и открывают посредствующие аксиомы. Этот способ находится теперь в употреблении. Другой способ конструирует аксиомы на основании данных внешних чувств и частных, поднимаясь от них беспрерывно и постепенно к более общим истинам, вплоть до самых общих и последних. Вот истинный путь, но он еще не испробован“. При старом методе мышления весь процесс находится в зависимости от исходного пункта, который есть аксиома, данная или определенно установленная вещь. При новом методе весь процесс определяется поставленной целью: это — проблема, разрешимая исследованием частных. При этом методе частности устанавливаются наблюдением, а не авторитетом; проблема разрешается, и принципы определяются индукцией. Практическая цель, помимо и сверх научной проблемы, достигается приложением принципа через дедуктивный процесс к практической проблеме. В результате получается изобретение, т. е. практическое приложение знания на пользу человеческому благополучию и могуществу. Вот полный круг мысли Бэкона, включающий оба метода. Но дедуктивный метод для него имеет второстепенное значение. Он не отрицает, подобно многим из своих последователей, зна-

чения дедукции в процессе открытия истины, хотя он не допускает, чтобы истина, достижимая этим методом, могла привести к увеличению человеческого могущества. Он допускает даже существование „теологической науки“, на ряду с естественной наукой, и необходимость для нее дедуктивного метода и „аналогии“. Бэкон и сам не уклоняется от употребления „метода по аналогии“ в различных местах своих произведений.

Времена Бэкона отмечены поразительными успехами; большая часть из них явилась результатом случайных открытий, в роде изобретения компаса, пороха, телескопа и печати. Бэкон хотел на место удачного случая поставить планомерную работу; „ибо, хотя и может оказаться раз—другой, что случай поможет человеку натолкнуться на искомое, ускользавшее до сих пор от него, несмотря на все его усилия, однако, несомненны и обратные случаи. Случай редок, его приходится долго ждать, он бессистемен, и только искусство созидает без скачков, быстро и планомерно“. В „*Novum Organum*“ и излагался новый метод, искусство открытий или изобретений, а не метод, охватывающий во всей полноте работу человеческой мысли. Бэкон формулировал логику нового времени, как Аристотель создал древнюю логику. Единственно ценной целью Бэкону представлялась власть человека над природой; источником подобной власти было знание природы, а единственный метод для достижения этого знания заключался в наблюдении, исследовании и эксперименте. Старый схоластический метод определений и умозаключений оказывался непригодным для приобретения знаний о природе; тем методом добывались истины схоластики, но Бэкон отвергал их за негодностью. Бэкон не принял тезиса номиналистов: „все данные нашего рассудка вошли первоначально через внешние чувства“, или его новейшей формулировки, как определяющей основы всех методов; ибо, по его убеждению, непроверенные показания внешних чувств—особенно ненадежные руководители. Он восставал против наблюдения в понимании Аристотеля, непроверенного никаким критерием, так же сильно, как и против абстрактных дедукций схоластиков. Опыт внешних чувств подлежит экспериментальной проверке. Предоставленные самим себе, ни внешние чувства—что видно из примера определения температуры,—ни рассудок не являются надежными опорами. О заблуждениях рассудка свидетельствует долго державшееся объяснение Птолемея о движениях земли и солнца. Истина не достигается простым накоплением сходных

примеров. А таков именно, возражал Бэкон, характер индукции у Аристотеля и вообще бессистемной, непроверенной эмпирической мудрости. Обобщение, к которому пришли индуктивным путем, требует неперменной проверки „отрицательной инстанцией“; достаточно одного противоречащего случая, и все здание рушится, ибо этот отрицательный пример, эта одна „негативная инстанция“, перевешивает любое число положительных примеров при установлении универсального закона или принципа, каковы и есть законы и принципы, касающиеся природы.

Трудности, препятствующие употреблению надлежащего метода и открытию знаний, достойных человеческих усилий, Бэкон назвал идолами (см. „*Novum Organum*“ XXXIX); он различал среди них иды, т.-е. те предрассудки, которые „коренятся в человеческой природе, как таковой, и в роде или расе людей“; иды пещеры или личных склонностей индивидуума; иды рынка или те, которые в своем возникновении связаны с привычками, нравами и обычаями людей в их социальных взаимоотношениях; иды театра, зависящие от учений, догматов и традиций. Изобретение и прогресс даются через предварительное изучение и толкование природы, без вмешательства этих идов, — следовательно, лишь благодаря научно регулируемому индуктивному методу. Этот метод приводит нас к познанию вещей, каковы они есть в действительности, а не какими обычно изображаются. В этом познании — цель науки, философии и образования.

Еще одно научное отношение индуктивного метода к педагогической деятельности установлено было последователями Бэкона, а не им самим. Бэкон, указывая на правильный метод, думал не о субъективном процессе, не о психологической стороне великой идеи, а лишь об ее объективной ценности. Его интересовало показать, как человеческий род, как целое, мог очутиться владельцем неизменно полезного для него знания, и указать далее на признаки истинного знания. Но, касаясь возникновения знания, он не мог не указать, как индивидуум доходит до знания, а также как должно обучать его. Сам Бэкон был первоначально заинтересован материалом, на который обращается мысль, и возможными результатами; процесс мысли интересовал его уже во второй линии. Но как метод, разработанный Бэконом, произвел революцию в научном познании человеческого рода и привел в этой области к небывалому прогрессу, так и его педагогическое применение, сделанное последователями Бэкона, особенно Комен-

ским, произвело переворот в школьном методе. Специальных при-
менений мы коснемся позже.

Место и значение Бэкона в истории педагогики и в исто-
рии человеческой мысли обыкновенно или слишком преувеличи-
вается, или, наоборот, слишком преуменьшается. С одной стороны
он ведь не был творцом нового метода мышления, ибо у него
были предшественники и сотрудники. Он изложил, однако, этот
метод так, что показал, как до его времени природу скорее уга-
дывали с помощью счастливой случайности, чем толковали, опи-
раясь на верный и точный метод. С другой стороны, он не был
человеком, просто повторявшим идеи великих мыслителей, уже
изношенные временем. Он показал, что, хотя у всех людей есть
опыт, и они руководятся им в своем поведении эмпирически, но
опыт далек от точной работы изобретателя с помощью научного
метода. Бэкону нельзя ставить в вину узости некоторых его по-
следователей, которые особенно подчеркивали одну фазу мысли-
тельного процесса в ущерб всем другим или отождествляли кри-
терий истинного знания с источником, из которого получается
все знание. Обратимся к педагогам—интерпретаторам Бэкона.

Вольфганг Ратке или Ратихий (Ratichius или
Ratich) жил от 1571 до 1635 года и первый формулировал в
педагогических терминах идеи, касавшиеся новых предметов из-
учения и новых методов исследования, поведших к человеческому
прогрессу; эти идеи—вполне в новом духе раннего семнадцатого
века—были впервые определенно формулированы Бэконом.

Первое изложение новых педагогических идей Ратке было
представлено многим князьям и городским управлениям и, на-
конец, сейму Германской империи, заседавшему во Франкфурте в
1612 году. В своем послании, обратившем на себя внимание
как своей новизной, так и широким захватом вопросов, Ратке
выставлял следующие требования: 1) введение его нового метода,
с помощью которого можно научить латинскому, греческому и
еврейскому языкам более основательно и в гораздо более корот-
кое время, чем то, которое посвящалось до сих пор изучению
одного языка; 2) употребление отечественного языка, как основы
всего образования, чтобы дать детям основательное знание всех
искусств и наук; 3) через постоянное пользование отечественным
языком и новыми методами способствовать распространению од-
ного языка среди всех немцев, вместо множества диалектов, и,
таким образом, в едином для всех языке заложить фундамент для

единой религии и, наконец, для однородного управления всей страной. Этот план был представлен на рассмотрение представителям факультетов двух университетов, и в обоих случаях нашел их одобрение.

Однако, Ратке в практическом приложении своих идей не имел того успеха, какой встретило его теоретическое изложение их. Ему удалось заинтересовать последовательно марбургского пфальцграфа, дармштадтского ландграфа, герцогиню веймарскую, городские власти Аугсбурга и Франкфурта, князя котенского, герцога веймарского и шведского канцлера, но он не сумел в каждом отдельном случае удачно воплотить свои идеи в жизнь и таким образом удержать за собой поддержку властей. В Котене в его распоряжение предоставили обширное печатное заведение для распространения его идей относительно обучения языкам, а также школу с пятьюстами детей. Но скорее вследствие особенностей своего характера, чем ошибочности своих идей, ему не удалось добиться успехов ни с одним из этих учреждений.

Однако, этот новатор убедил многих в истине и ценности своих новых педагогических идей и собрал вокруг себя личных последователей. Они-то или сам Ратке — авторство осталось не вполне выясненным — создали обширную педагогическую литературу в виде учебников, руководств и объяснительных трактатов. Благодаря этому, их идеи перешли к последующему поколению и оказали на него влияние; такому педагогическому вождю, как Коменский, удалось осуществить идеи Ратке на практике и лучше формулировать их.

Мыслью, лежавшей в основе всех других принципов, было утверждение, что все должно делаться в согласии с естественным порядком вещей, не уклоняясь от природы. „Так как у природы есть свой особенный метод, с которым рассудок человека находится в известной связи, то нужно обратить на него внимание также и в искусстве обучения; ибо всякое неестественное насильственное обучение и учение вредно и ослабляет природу“. Это было прямой попыткой установить общий метод, но не на основе психологического принципа, а скорее на общих и часто искусственных сравнениях с явлениями природы или совершенно поверхностном сходстве между умственными процессами и процессами биологического развития в растениях или в животном.

Других принципов, важных по их преобразовательным влияниям и в качестве прочных истин, мы можем коснуться лишь

мимоходом: каждая вещь подлежит частому повторению, сначала — на родном языке; принуждение ни в чем не допустимо; ничего не следует заучивать в зубрежку; взаимное согласование во всех предметах, (т. е. сравнительное изучение грамматики различных языков); прежде сама вещь, а затем уже ее объяснение; познание всех вещей через опыт и исследование или эксперимент.

Последнее из требований заключает существенное из преобразований, внесенных Бэконом; предпоследнее — близко к сущности реформ Песталоцци; все вместе — провозвестники реформ Коменского.

Связь этих принципов со всем движением сенсуалистического реализма оправдывала бы более подробное изложение их, чем данное нами. Исторически эти идеи полнее выяснятся деятельностью Коменского, чем трудами Ратке. Последнему, однако, принадлежит слава их первой формулировки, хотя он скорее походил на мечтательного и непрактического революционера, чем на успешного преобразователя.

Ян Амос Коменский (1592—1670) — Рассматриваемый с точки зрения его теоретических сочинений или непосредственного разрешения школьных вопросов, Коменский — один из самых выдающихся представителей реалистического течения и вообще один из вождей в истории педагогики. Наиболее научно-солидная из новейших биографий Коменского выражает суждение о нем, как о писателе, одаренном очень широким умом, как о наиболее дальновидном, наиболее ясном и притом наиболее трезвом из всех писателей, когда-либо писавших по педагогическим вопросам: „его теории были осуществлены в каждой школе, которая велась на разумных основаниях; он осуществил ярко реалистические тенденции наших новейших учителей, избежав, однако, узости их реформаторского усердия“. Пусть этот панегирик преувеличен; но сочинения Коменского заслуживают всех этих похвал, — только его действительное влияние на его собственное и последующие поколения было слабым, за исключением одного пункта — более научного метода обучения языкам, изложенного в его учебниках. В продолжение почти двух столетий его самые значительные педагогические сочинения преданы были забвению; следовательно, они имели мало или не имели никакого прямого влияния на последующих педагогов-преобразователей. Правда, идеи Коменского „были осуществлены в каждой школе, которая велась на разумных основаниях“, но совершенно помимо каких бы то ни

было влияний со стороны самого Коменского, ибо те, кто практически прилагал его принципы, не знали ни Коменского, ни его сочинений. Величие Коменского кроется больше в его раннем изложении этих принципов в конкретных терминах, чем в его прямом влиянии на введение принципов в последующую практическую педагогику. С его собственным поколением исчезла и память о нем, и лишь в середине девятнадцатого века его замечательные педагогические сочинения снова стали предметом внимания, благодаря германским историкам педагогики; тогда только Коменскому отвели почетное место в истории педагогических преобразований. Его идеи о воспитании напоминали идеи Ратке (Ратихия), но последнему он был мало или совсем не был обязан, вследствие секретной манеры и элементов шарлатанства, каковые черты были типичны для Ратке; разве только намеки Ратке на „естественный“ метод не остались без влияния на Коменского. Идеи, общие обшм, были разработаны в гораздо более обширный план и с гораздо большими подробностями Коменским. Они отличались большей связностью, логичностью изложения и гораздо более близким к нашему времени характером, чем идеи предшествовавшего новатора, который и теперь, как у своих современников, вызывает отвращение к своему безрассудству и интригантству, на ряду с уважением и удивлением к его работе пионера в области педагогической мысли.

Долгая жизнь Коменского была заполнена трудом, богата жертвами, принесенными им своим братьям по религии—в изгнании, и отличалась преданностью великим духовным идеалам; он много вынес личных и религиозных преследований и пережил в конце концов много разочарований в надеждах своих. Немногие биографии выдающихся педагогов возбуждают больше интереса, чем биография Коменского; к сожалению, нет ни одной вполне удовлетворительной, и этот пробел приходится заполнять ссылками на многие превосходные труды новейшего времени, посвященные характеристике идей Коменского. Главною задачею Коменского на протяжении всей его жизни было поддержание интересов христианства, протестантизма и специально его собственной секты. Этому делу он отдавался сначала, как пастор самой большой конгрегации Моравских братьев, а позже в сане епископа, уже в изгнании, вне родины. В его позднейшей жизни обязанность оберегать братьев по религии от преследования и от уничтожения то средствами личного влияния, то распределением

фондов, собранных другими протестантскими странами Европы, отнимала у него много времени и энергии.

Цель воспитания.—Для Коменского религия определяла цель и общее понятие воспитания. Религия в воспитании и через воспитание содействовала достижению последних целей, а также непосредственному перерождению общества. В этих своих взглядах Коменский не шел дальше других педагогов как протестантских, так и римско-католических, его собственного и предшествовавших поколений; он лишь больше других был проникнут верой в воспитание, как в социально и индивидуально реорганизирующую силу.

„Конечная цель человека есть вечное блаженство в слиянии с Богом“, гласил начальный принцип его „Великой дидактики“. Цель воспитания состояла в содействии достижению этого великого конца. До данного пункта не существовало разногласий среди педагогов тех веков. Но они очень расходились в понимании воспитания, как средства. До сих пор воспитание содействовало достижению названной цели, стремясь искоренить естественные желания, инстинкты и эмоции и являя своим питомцам умственную и моральную дисциплинировку, также подготовлявшую их в духе тех же целей. Коменский работал в совершенно новом направлении, ставшем в конце концов направлением новейших педагогических усилий, хотя их основные намерения и были сформулированы несколько различно. Для Коменского конечная религиозная цель достигалась нравственной самодисциплиной, а последняя, в свою очередь, обеспечивалась познанием самого себя, и, следовательно, и всех вещей. Знание, добродетель и благочестие, именно в таком порядке их приобретения, являлись целями воспитания. То, что Штурм и педагоги Реформации предлагали в качестве разрозненных целей, Коменский соединил в логическое и психологическое целое и дал совершенно иное толкование начального элемента, т. е. знания, элемента, непосредственно относящегося к школе. Однако этот шаг вперед изменял дело столь радикальным образом, что живо затрагивал все стороны воспитания: содержание обучения, организацию, метод и учебники.

Содержание образования.—Перемену, коснувшуюся предметов преподавания, лучше всего изобразить, начав с объяснения великих стремлений всей жизни Коменского, ибо его религиозная деятельность и его труды на совершенствование школьного процесса были его ближайшими занятиями, от

которых он не уклонялся. Но и та, и другие оказываются имеющими второстепенное значение по сравнению с его величайшим стремлением совершенно реорганизовать человеческое знание в духе Бэкона, в надежде на связанное с такой реорганизацией расширение знаний, человеческого могущества и счастья. Пансофическое движение семнадцатого века породило много замечательных попыток к реорганизации знания. Из них назовем „Усовершенствование наук“ Бэкона, „Энциклопедии“ Генриха Альстеда и Кампанеллы. Вероятно, Альстед и Кампанелла больше Бэкона повлияли на Коменского. Идея энциклопедии человеческого знания была очень распространена в средние века, но достигнутое в этом направлении Коменским и пансофическими писателями шестнадцатого и семнадцатого столетий очень отличалось от первоначальной идеи. Целью Коменского было дать „точную анатомию вселенной, вскрыть вены и члены всех вещей, чтобы не оставалось ничего скрытого от взоров, и чтобы каждая часть заняла свое надлежащее место, не смешиваясь с другими“. Предшествовавшие энциклопедии были простыми собраниями фактов, его же энциклопедия должна была сгруппировать факты вокруг универсальных принципов, и тогда во всех искусствах и науках изучение, исходя из существенного пункта универсального закона, как из своей основы, могло подвигаться от наилучше известного медленно и постепенно к менее известному до тех пор, пока не завершался весь круг знания. Так в его „Janua regum“ и позже в учебниках каждая глава и каждый параграф подготавливали к следующему, осуществляя, таким образом, его универсальный методологический принцип.

Уже опубликовав „Физику“ (1633 год), дававшую подобный обзор физической стороны вселенной, и „Prodromus Pansophiae“ или „Предвестник пансофии“ (1637 г.), он написал „Janua regum“ или „Дверь явлений“, — книгу, которая стояла в том же отношении к вселенной вещей, как его самая знаменитая книга „Janua linguarum“ к языкам: в различных областях им предназначена была одинаковая роль. Принципы, изложенные Коменским и лежащие в основе его труда, лучше всего говорят о том, насколько он опередил в умственном отношении свое время, и свидетельствуют также о научном характере его труда с точки зрения настоящего.

А ф о р и з м ы.

1. Универсальное знание, поскольку оно достижимо для человека, имеет свими предметами Бога, природу и искусство.

2. Нужно стремиться к совершенному познанию этих трех вещей.

3. Познание вещей совершенно, когда оно полно, истинно и упорядочено.

4. Знание истинно, когда вещи познаются таковыми, каковы они в действительности.

5. Вещи лишь тогда познаются в их существенной природе, когда вскрыто для понимания их происхождение, то, как они стали существовать.

6. Каждый предмет вступает в существование согласно со своей „идеей“, т. е., другими словами, в связи с известным рациональным понятием, благодаря которому он может быть тем, что он есть.

7. Таким образом все вещи вступают в существование, будь они создания Бога, природы или человека, в согласии со своими „идеями“.

8. Искусство заимствует „идею“ своих произведений от природы, природа—от Бога, а Бог—от Самого Себя.

9. Следовательно, создавая мир, Бог творит образ Самого Себя, так что каждое творение находится в определенном отношении к своему творцу.

10. Так как все вещи приобщены к „идеям“ Божественного разума, то они также взаимно связаны между собой и находятся в определенных соотношениях одна с другой.

11. Отсюда следует, что рациональные понятия вещей тождественны и различаются лишь в форме своих проявлений; они существуют в Боге, как первообразы, в природе—как слепки или отпечатки, и в искусстве—как конкретно воплощенные типы.

12. Следовательно, основа для создания и для познания всех вещей—гармония

13. Первое требование, предъявляемое к гармонии, касается полного отсутствия диссонансов.

14. Второе требование: не должно быть ничего несозвучного.

15. Третье требование: бесконечное разнообразие звуков и созвучий должно происходить от немногих основных звуков и

благозвучий и возникать в определенных и правильных процессах дифференциации.

16. Поэтому, если нам известны основные понятия и виды их дифференциации, мы должны знать все вещи.

17. Такие рациональные понятия выводятся из явлений путем отвлечения и средствами известного индуктивного метода и являются нормами для феноменального существования.

18. Эти нормы истины должны быть извлечены из тех предметов, природа которых такова, что они не могут быть иными; они, кроме того, всегда к услугам каждого для целей экспериментирования; иными словами, нормы истины должны быть извлечены из естественных явлений.

Познание физических явлений стало для Коменского самой важной отраслью знаний, и влияние его учений в отношении программы сказалось главным образом на введении этого материала в употреблявшиеся тогда школьные учебники; эту мысль он излагал также во всех своих сочинениях. С другой стороны, то, в какой мере Коменский уловил новейший научный дух, явствует из его употребления слова „идеи“. Он употреблял его в подлинном платоновском смысле, и метод его ничуть не отличался от схоластицизма любого средневекового схоластика. В последнем из своих афоризмов он выразил одобрение индуктивному методу Бэкона, а между тем, в действительности, у него было мало симпатий к экспериментальному методу. Он допускал, правда, его пригодность в области естественно научных знаний, но считал его неудовлетворительным для своей „Pansophia“, имевшей дело со всей вселенной. Коменский был теологом и применял в своем научном мышлении методы теолога. Хотя он и стремился иначе разработать естественные явления, и в учебниках ему удалось провести индуктивный метод при классификации материала, однако, в большинстве случаев он прибегал просто к методу аналогии, вместо экспериментирования, обыкновенно обосновывая историческую или научную точку зрения так же, как теологическую — цитатами из Священного Писания.

Английские друзья Коменского побуждали его, как единственного человека, способного на такое предприятие, организовать и вести школу, подобную „Дому Соломона“, описанному в „Новой Атлантиде“ Бэкона. И, действительно, с такими намерениями Коменский отправился в Англию в 1641 году, и парламент,

пригласивший его, даровал бы ему материальную поддержку и предоставил бы в его распоряжение школу, если бы в это время не возник ирландский мятеж, а позже восстание пуритан. Самое важное сочинение о пансофии, начатое Коменским, погибло в рукописи в 1657 году, так что мы располагаем лишь его учебниками и описательными сочинениями по этому предмету. Некоторые из его более поздних сочинений по тому же вопросу были закончены его сотрудниками уже после его смерти. Идеал его жизни состоял в реорганизации человеческого знания, в связи с искусственно созданным универсальным языком в качестве основы, ради преобразования человеческого общества. Этому идеалу суждено было остаться неосуществленным. Его настойчивые усилия, направленные на осуществление идеала, привели лишь к возбуждению, через посредство его сочинений, почти всеобщего энтузиазма к пропагандированию и к введению нового материала и, в некоторой степени, нового метода в школьную работу. Однако, последняя продолжала впрямь, как и до того, посвящаться, главным образом, изучению латинского языка. Относительно универсального языка многие выражали насмешки; другие же считали, что, благодаря усилиям Коменского, полезное лишь для раскрытия слова Божьего становилось полезным для всего человеческого рода; в отношении латинского языка Коменский был известен двум последующим векам только, как писатель учебников и изобретатель нового метода изучения латинского языка.

Метод.—Общее размышление о методе, „огласном с природой“, за который стоял Коменский и который он применял во всех своих сочинениях, следует отличать от особенной части его, приближавшейся к индукции Бэкона и составлявшей основную идею руководств. Мы уже упоминали о том, что Коменскому не удалось уловить во всей полноте значения бэконовской формулировки научного метода, в связи с его предпочтением естественного метода, основанного на аналогии; толкование последнего метода всегда оставалось неглубоким и часто бывало поверхностным и фантастическим. Коменский доказывал ценность метода Бэкона в деле распознавания истины от заблуждения, но имел в виду его применимость лишь к естественным явлениям, тогда как пансофия рассматривала целую вселенную. В введении к своему первому пансофическому сочинению он устанавливает, что три канала, по которым знание приходит к нам, суть: внешние чувства, рассудок и божественное откровение; „заблуждения и

ошибки прекратятся, если сохранять между ними равновесие“. В „Великой дидактике“ Коменский особо обращает внимание читателя на то, что принципы данного труда были формулированы а priori, и о Бэконе даже и не упоминает во всем сочинении. Сущность и принципы утверждают себя в его философии, как и в философии фантастических псевдо-ученых в эпоху Средних веков. В его „Физике“ мир конструируется из трех начал: материи, духа и света; „качества“ всех вещей суть: плотность (соль), маслянистость (сера) и водянистость (ртуть). Но несмотря на эти средневековые пережитки, он ясно стоит за изучение естественных явлений и в чувственных восприятиях видит источник знаний о природе.

Лишь частичное уразумение значения индуктивного метода в его применении к исследованию явлений природы не помешало Коменскому, когда дело коснулось практических проблем школьного образования, вполне оценить значение нового метода и впервые применить его к практике образования. В этой области Бэкон был гораздо более чужим, чем Коменский в области более широких философских и научных проблем. В главе о „Методѣ наук“ Коменский устанавливает девять принципов метода, которые, хотя они и изложены дедуктивно, должны были явиться выводом из его собственного долгого учительского опыта. Эти принципы осуществлены во всех его учебниках. Их великое историческое значение выясняется фактом, что более новейшее понимание педагогической деятельности установило сходные принципы на более научной основе. Конкретное проведение этих идей привело к замечательному успеху учебников и к началу радикальных реформ в школьной работе; эти принципы объясняют также практическую важность учебников. Приведем их:

1. Что нужно знать, тому нужно учить, т.-е. представить ребенку непосредственно предмет или его идею, но не одну форму или символ.

2. Чему бы ни обучали, нужно обучать как имеющему практическое применение в повседневной жизни и некоторое определенное употребление.

3. Всему нужно обучать, подходя прямо к предмету, а не сложным образом.

4. Всему нужно учить в связи с его истинной природой и его происхождением, т.-е. через ознакомление с его причинами.

5. В преподавании прежде всего нужно объяснить общие принципы предмета. И тогда только, а не раньше, следует обратиться к подробностям.

6. Все части объекта (или субъекта), даже самые малые и без одного исключения, должны изучаться в связи с их порядком, положением и взаимоотношениями.

7. Предметы должны преподаваться в надлежащей последовательности, и в одно и то же время нельзя обучать двум предметам.

8. Мы не должны оставлять никакого предмета до тех пор, пока не уразумели его основательно.

9. Нужно подчеркивать различия, существующие между вещами, для того, чтобы приобретенное знание о них было ясным и точным.

Проведение этих принципов в учебниках было гораздо полезнее как с точки зрения изучения языков, так и с точки зрения изучения явлений природы и социальной жизни, чем применение общего „метода природы“ в более отвлеченных философических сочинениях Коменского.

Учебники. — Коменский изучал вопросы воспитания с ранних школьных дней. Преподавать он начал по оставлении университета и позже соединил надзор за школами с деятельностью пастора. Уже будучи около шестидесяти лет от роду (1650 г.), он вернулся к заботам о школах, приняв должность директора гимназии в Сарос-Патаке, в Венгрии, где и оставался в течение нескольких лет. Следовательно, его учебники не были трудом оторванного от жизни теоретика, а были произведением человека, соединившего в себе, как никогда никто до него, теоретическое знание педагогических проблем, основанное на созерцании и изучении, с практическим школьным опытом. Его возражения против школьной практики принимались во внимание всеми преобразователями и педагогическими писателями его времени; он восставал против того, что изучение ограничивалось латинским языком и литературой; что обучали при этом одним словом, не останавливаясь на предметах или идеях, ими обозначаемых; что такое изучение начиналось усвоением грамматических правил и форм и не выходило из их круга; что прибегали к физической силе для вынуждения внимания и прилежания и для наказания за невыполненные обязанности; что в распределении материала по ступеням пренебрегалось всяким порядком и разумной про-

грессирующей последовательностью; что, благодаря всему этому, школы стали местами пыток для детей вместо того, чтобы быть местами занимательной деятельности и развития.

Еще прежде, чем им овладели его великие пансофические идеи, Коменский сделал своим главным стремлением преобразование школ путем формулирования педагогических принципов и составления учебников, чтобы таким образом устранить вышеприведенные недостатки. В 1631 году, за год до окончания своей „*Didactica magna*“, Коменский опубликовал „*Janua linguarum reserata*“, или „Открытая дверь языков“. Это его самое знаменитое сочинение, — оно одно могло бы доставить ему славу замечательной личности среди современников. В течение короткого времени оно было опубликовано на латинском, греческом, чешском, польском, немецком, шведском, бельгийском, английском, французском, испанском, итальянском и венгерском — из европейских языков и на арабском, турецком и монгольском — из азиатских языков. В продолжение многих поколений школьники трех континентов не выпускали из рук этой книги, как начального учебника языков; она совершенно вытеснила Доната и Александра, наставников предшествовавших поколений. Она очень отличалась от них, хотя в некоторых отношениях была не многим легче. План книги отличался простотой и „естественностью“. Начиная несколькими тысячами самых обыденных латинских слов, обозначающих всем известные предметы, имелось в виду соединить их в предложения, сначала самые простые, а затем постепенно усложняющиеся, и все это таким образом, чтобы получился целый ряд тем в связном изложении, т. е. в целом краткий энциклопедический обзор знания, а также словарь, и чтобы таким путем было достигнуто знание простого латинского языка.

Этот учебник дает прекрасное понятие о пансофическом идеале и о новом взгляде на образовательный материал. Сотня различно озаглавленных глав включала следующие темы, вводимые в определенном порядке. Происхождение мира, элементы, небо, огонь, метеоры, вода, земля, камни, металлы, деревья и плоды, травы и кустарники, животные (несколько глав); человек, его тело, внешние члены тела, внутренние члены тела, свойства тела, болезни, язвы и раны, внешние чувства, внутренние чувства, ум, воля, аффекты; механические искусства (несколько глав); дом и его части, брак, семья, государство и гражданская экономия (несколько глав); грамматика, риторика, диалектика и различные

отрасли знания; этика; игры; смерть похороны; Божественное Провидение, ангелы. Автор позаботился о том, чтобы было представлено каждое грамматическое построение; на основании их всех искусный учитель мог индуктивно развить полный курс грамматики. На каждой странице помещались в параллельных столбцах латинское предложение и оно же на родном языке; кроме того, обучение имело дело с материалом, который, по крайней мере, в своей элементарной форме, не выходил за пределы собственного опыта ребенка. Главный недостаток книги, возникший вследствие нарушения принципа, подчеркнутого Коменским, состоял в наличии повторений, а между тем целью было, чтобы каждое слово употреблялось только один раз. Вынуждая массу повторений и тем возбуждая неудовольствие ученика, учебник давал слову лишь одно значение (это бывало всегда коренное значение) и лишь одну конструкцию. Идея была уже намечена Ратихием и несостоятельно, хотя независимо, осуществляема учителем—исувитом Вильгельмом Будзем. Коменскому же принадлежала первая успешная попытка составления учебников в согласии с новейшими и психологическими принципами. После усовершенствований, предпринятых самим Коменским, было сделано мало дальнейших успехов в течение полутора столетий. „Janua“ потребовала от автора трехлетней работы, но в сущности эта книга явилась продуктом веков, протекших от начала Возрождения.

В 1633 году Коменский опубликовал „Vestibulum“ („Преддверие“) — легкое введение к „Janua“; книга, хотя и была гораздо проще прешесезовавших грамматических учебников, которые можно было усвоить лишь буквально, но оказалась все еще слишком трудной для начинающих. Позже сюда был присоединен добавочный текст. „Atrium“ представлял расширение „Janua“, следовал тому же плану, рассматривал те же предметы с большими подробностями и также уделял больше внимания грамматике. В качестве дополнения употреблялась теперь грамматика, написанная на латинском языке. В последней книге всего этого ряда, „Thesaurus“ или „Дворец“, давался краткий обзор латинской литературы. Благодаря выбору различных частей из Цезаря, Саллюстия, Цицерона и т. д., можно было привести существенное из этой литературы, особенно поскольку она касалась тем, интересных с точки зрения Коменского, опустив многое предосудительное для него, и, конечно, вредное в том виде, в каком оно употреблялось для коллоквиумов и в школьных представлениях тех времен. По

школьному плану Коменского около шести месяцев отдавалось „Vestibulum“, один год — „Janua“, приблизительно столько же „Atrium“ и три года „Thesaurus“.

Самым замечательным и пользовавшимся наибольшим успехом из всех учебников Коменского была переделка „Janua linguarum“, — это „Orbis sensualium pictus“, — опубликованный в 1657 г. В этом учебнике метод обращения к предметам, вместо слов или простых символов, был доведен до своего логического конца: были введены сами предметы через посредство рисунков. Но „Orbis sensualium pictus“ — „Мир чувственных предметов в картинках“ — имел большее значение, нежели просто как первый иллюстрированный учебник для детей: в нем был последовательно проведен метод обращения к предметам и восхождение к научным обобщениям в индуктивном процессе. Текст остался таким же, как в „Janua“, без существенных изменений, — только в заголовке каждой главы помещалась довольно сложная картинка, в которой различные предметы обозначались цифрами, указывавшими на определенные строки в тексте.

Организация школ. — Еще другая сторона этих педагогических идей заслуживает короткого упоминания: организация школ. В этом отношении, как и в ранее указанных отношениях, Коменский на целых два столетия опередил своих современников. Он рассматривает вопрос в своей „Didactica magna“ и еще специальное в „Очерке пансофической школы“ для Патавской гимназии. Он имеет в виду как в своих учебниках, так и в этом более позднем сочинении гимназию или среднюю школу. Указан в подробностях характер работы, которая могла бы быть включена в другие фазы образовательной системы. Подробно рассматривается работа пансофической школы, разделенной на семь классов. Над дверью каждого класса красуется надпись; над дверью первого класса „Преддверья“ — надпись: „Вход воспрещен не умеющим читать“; над дверью второго класса или „Janua“: „Воспрещен вход не знающим арифметика“; над „Atrium“: „Да не входят не умеющие говорить“; над „Философией“: „Пусть никто из не знающих истории не входит сюда“; над „Логикой“: „Пусть не входят не знающие натурфилософии“; над дверью „Политика“: „Пусть не входят не умеющие размышлять“; над дверью „Теология“: „Пусть не входят не верующие“.

Гимназии предшествовали два разряда школ: во-первых, детская школа, во-вторых, отечественная школа или школа род-

ного языка. До „Дидактики“ Коменский написал книгу под заглавием: „Школа материнского попечения“, в которой замечательным образом предугаданы детские сады. Целью книги было научить матерей, как им следует заботиться о первоначальном воспитании собственных детей. Пансофические идеалы сказываются и здесь, ибо рекомендуется обучать ребенка истории, географии, даже метафизике, заботиться также о физическом воспитании детей и об упражнениях их в играх, спорте и манерах. Однако, под этими громкими именами Коменский подразумевал легко выполнимую и желательную вещь, а именно, чтобы несложный опыт ребенка относительно места, времени и причинной связи событий определился и выяснился еще до шестого года жизни, независимо от обучения книжными средствами. Отечественная школа должна была охватывать период от шестого до двенадцатого года, и была скорее заместительницей, чем подготовительной ступенью к гимназии; она предназначалась для тех, кому недоступно было более высокое образование. По методу и программе эта школа походила на латинскую школу. Ряд учебников, приготовленных для нее Коменским, был написан на чешском языке, и потому никогда не получил бы широкого распространения, даже если бы эти учебники были когда нибудь напечатаны. По крайней мере, ни один из них не сохранился. За средней школой следовал университет, где можно было заниматься каждым предметом, как в гимназии. Над университетом возвышался — идя в разрез с нашим современным словоупотреблением — „Коллегиум света“, учреждение для научных исследований всех предметов, в роде „Дома Соломона“ в „Новой Атлантиде“.

Великая дидактика — Подобно тому, как через всю деятельность великого педагога-вождя проходит один господствующий мотив пансофического идеала возрождения общества через реорганизацию знания, так через всю его педагогическую работу красной нитью проходит рано выработанное понятие о воспитании. Хотя Коменский первый применил — правда, приблизительно и внешним образом — индуктивный метод к области воспитания, но основа его педагогических взглядов и базис для всей его педагогической деятельности были установлены очень рано, и его работа состояла лишь в расширении заложенного раньше. Ибо хотя он — автор более чем ста трактатов и учебников, но все их содержание суммировано в одном его большом теоретическом трактате, бывшем одним из его первых педагогических произведений.

„Didactica magna“ закончена в 1632 году, а опубликована в латинском переводе только в 1657 году, напечатана же она на том языке, на котором была написана, лишь в середине девятнадцатого столетия. Это сочинение, несомненно, один из самых замечательных педагогических трактатов из всех когда-либо написанных. В те времена опыты и книги по дидактике принадлежали к числу самых многочисленных изданий, и все же „Великая дидактика“ представляет собою замечательное уклонение от обыкновенного типа. И ее идеи или принципы, и ее план и расположение материала поразительно проникнуты духом новейшего времени. Наоборот, форма, в которой выражены идеи, а также специальные толкования принятого в употреблении метода носят на себе печать теологического характера века и профессионального воспитания автора. Советы и наставления, даваемые Коменским в этом сочинении, столь здравы и дальновидны, что даже в настоящее время педагог может прочесть с бо́льшей непосредственной пользой для себя это произведение, чем большинство современных педагогических писаний. Мы предполагаем, конечно, что интеллигентный педагог оставит в книге без внимания многие ее второстепенные заблуждения. О некоторых главных принципах „Дидактики“ мы уже упоминали, но в ней заложено столь прочное основание для педагогических успехов последующих столетий, что вполне уместно привести в заключение все оглавление книги, — тем более, что ее основание идет вглубь и покоится, в свою очередь, на прочном фундаменте Возрождения и Реформации.

Содержание глав „Великой дидактики“.

I. Человек—высочайшее, абсолютнейшее и превосходнейшее из всех творений.

II. Последняя цель человека лежит вне этой жизни.

III. Эта жизнь есть лишь приготовление к вечности.

IV. Есть три стадии в приготовлении к вечности: познать самого себя (и с самим собою познать все вещи); владеть самим собой; направлять себя к Богу.

V. Семена этих трех способностей (знания, добродетели, религии) заложены в нас от рождения.

VI. Если нужно создать человека, то это возможно достигнуть воспитанием.

VII. Легче всего влиять на человека в ранней юности; воспитывать в собственном смысле слова его можно лишь в этом возрасте.

+ VIII. Дети должны воспитываться сообща; поэтому необходимо школы.

+ IX. Следует посылать в школу детей обою пола.

+ X. Школьное образование должно быть всеобщим.

+ XI. До сих пор не существовало совершенных школ.

XII. Школы поддаются преобразованию.

+ XIII. Основой школьной реформы должен служить точный порядок во всех вещах.

XIV. Определенный порядок в деле образования должен быть заимствован нами от природы.

XV. Основа продолжительности жизни.

XVI. Всеобщие требования к обучению и учению, т. е. метод обучения и учения, столь верный, что желаемые результаты необходимо достигаются.

XVII. Принципы легкого обучения и учения.

XVIII. Принципы основательности в обучении и учении.

XIX. Принципы сжатости и быстроты в обучении.

+ XX. Метод наук—специально.

+ XXI. Метод искусств.

+ XXII. Метод языков.

+ XXIII. Метод обучения нравственности.

+ XXIV. Метод внушения благочестия.

+ XXV. Если мы желаем преобразовать школы в соответствии с законами истинного христианства, то мы должны удалить из них книги, написанные язычниками, или, во всяком случае, должны пользоваться таковыми с большей осторожностью, чем до сих пор.

+ XXVI. О школьной дисциплине.

+ XXVII. О делении школ на четыре разряда, в соответствии с возрастом и познаниями.

+ XXVIII. Очерк материнской школы.

+ XXIX. Очерк отечественной школы.

+ XXX. Очерк латинской школы.

+ XXXI. Об университете, о путешествующих студентах, о «Коллегиуме света».

+ XXXII. О всеобщем и совершенном порядке образования.

+ XXXIII. О вещах, необходимых прежде, чем этот универсальный метод может быть осуществлен на практике.

Влияние сенсуалистического реализма на школы. — Во все времена конкретная школьная практика отвечает на запросы педагогической теории по необходимости медленно и косвенным образом. Ведь авторы передовых теорий редко пользуются властью и надзором над школами; практический администратор школы никогда не желает слыть за теоретика, т. е. за человека, признающего новую теорию, вместо того, чтобы проводить на практике старую; а учитель никогда не склонен взваливать на себя новые тяготы или выработать новые привычки, новые приемы, учась делать старое в новых формах.

С другой стороны, Ратке, Коменский и даже Бэкон являлись представителями духовного движения, затрагивавшего многих; они были вождями в смысле формулирования новых мыслей, а не творцами последних. С этими людьми происходило то же, что и с другими вождями передовой мысли в семнадцатом веке — их дело выполнялось вне университета, притом мало симпатий к новому направлению мысли. Ни Декарт, ни Гоббс, ни Локк или Лейбниц — из философов, ни Гарвей или Бойль — из ученых, ни Бэкон в качестве представителя и философии и науки, не находились в тесном общении с университетами. И потому-то новые идеи получили осуществление в средних школах и в независимых учреждениях. В 1619 году была основана первая академия естественных наук в Ростове. В царствование Фридриха Великого (царствовал от 1740 до 1786) Берлинская Академия стала могущественной представительницей новой мысли.

По окончании тридцатилетней войны (в 1648 году) старые академии для людей благородного происхождения (Ritterakademien) снова приобрели влияние и теперь уже в качестве излагателей новых идей, рационалистических и практических, в противоположность схоластическому формализму университета и гимназии. Однако то была наносная, чужеземная культура, не затрагивавшая народных масс. Здесь реализм нашел свое первое толкование, основанное скорее на социальном реализме Монтэня и на господствовавших тогда в Европе популярных идеалах французской аристократии, чем на научном реализме Бэкона и Коменского.

Начиная со средины семнадцатого века, учебники Коменского вошли во всеобщее употребление в гимназиях немецких городов, но ими пользовались не ради их научного содержания, а как пособиями для изучения латинского языка. Первые школы, осу-

ществившие реалистическую программу Коменского, подчеркнув более ее религиозную, чем научную сторону, были школы пиетистов, группировавшихся вокруг Германа Франке (1663—1727) и Шпенера (1635—1700). Пиетизм являлся в одинаковой степени реакцией против распущенности и сумасбродства рационализма, утвердившегося в *Ritterakademien* (рыцарских академиях) и против формализма классических школ. Но рационалистическая и пиетистическая школы были заодно в своей оппозиции против господствовавшего тогда классицизма и формализма, а также единогласно защищали реалистическое образование и употребление в школьном обучении отечественного языка. С 1692 года Франке основал в Галле группу воспитательных и благотворительных учреждений с очень широкими целями и обширным полем действий. Воспитанники принадлежали всецело к среднему и низшему классам; часть заведения составлял большой сиротский дом. Целью Франке было соединить практическую подготовку к жизни и религиозное влияние со школьным обучением, где оттенялись серьезные занятия реалистическими предметами. Его подвиг был демонстрацией идеалов Коменского, сочетанием христианства и практической выучки с образцовым школьным трудом. Семинария для подготовки учителей, учрежденная как составная часть его общей группы заведений, способствовала распространению его идей во многих школах, особенно в прусских школах, как старого, так и нового происхождения.

Ре а л ь н ы е ш к о л ы (Realschulen) в Германии, наиболее полно отразившие реалистическое движение в области педагогики, датируют с 1747 года, когда Геккер, ученик Франке, основал первую *oekonomisch-mattematische Realschule* в Берлине. В программу этой школы входили немецкий, французский и латинский языки, письмо, рисование, история, география, геометрия, арифметика, механика, архитектура, религия и этика. В течение сравнительно короткого времени передовые коммерческие города немецких стран устроили у себя подобные же школы. В последней части столетия, под влиянием „натуралистического“ движения (см главу X), эти школы были включены, в качестве составной части, в школьную систему.

А к а д е м и и в А н г л и и.—В Англии введение „реалистической“ программы занятий было связано с историей „академий“, которые были введены и развивались, благодаря диссидентским церквям. Начало этого движения связано, кроме того, с гумани-

стическим реализмом Мильтона, который наименовал учреждение, описанное в его „Трактате“, академией. С падением пуританского протектората и с восстановлением монархии Стюартов, диссидентские священнослужители, в общем тысячи две, были изгнаны из своих приходов (1662 г.), а вскоре затем диссиденты были исключены из общественных школ и университетов. Этому обстоятельству педагогические заведения нового типа обязаны поднятнем своего образовательного авторитета и своею устойчивостью. Новые педагогические заведения отличались в течение некоторого времени неопределенной организацией и несколько призрачным существованием, но после эдикта о веротерпимости в 1689 г. они стали неотъемлемой частью английской воспитательно-образовательной системы. Хотя они, как и все другие педагогические учреждения Англии, поддерживались исключительно из церковных и частных сумм, они продолжали выполнять свою все расширяющуюся миссию в деле народного воспитания до тех пор, пока, с исчезновением религиозных стеснений, они, как тип, не слились со множеством средних школ в течение первой части девятнадцатого века.

Как и следовало ожидать, основатели этих учреждений семнадцатого и восемнадцатого веков питали мало симпатии к узкому и ограниченному образованию, распространявшемуся их отсталыми преследователями; поэтому новые учреждения заботились о доставлении гораздо более широкого образования, и их программа включила много новых „реальных“ предметов. Подготовка к обязанностям священнослужителей все еще занимала одно из первых мест, хотя отнюдь не была исключительной целью этих школ, но все же классические языки лежали чуть ли не в основе всего школьного курса. К ним присоединилось большое разнообразие предметов—они менялись в зависимости от данной школы, среди которых были: французский, итальянский и еврейские языки, логика, риторика, этика, метафизика, история, экономика, ораторское искусство, теология, натурфилософия, анатомия, география, геометрия, алгебра, землемерное искусство, тригонометрия, конические сечения, небесная механика и даже топография. Особенное внимание уделялось во всех этих заведениях английскому языку, и преподавание всех предметов велось на отечественном языке. В одной академии значится, что, сверх обычной программы, „все классы от времени до времени упражнялись в землемерных работах, в искусстве делать солнечные часы, составлять кален-

дари и делать сечения животных“. Трудно найти более поразительное доказательство в пользу наличия реалистической тенденции в теоретических рассуждениях по этому вопросу.

Для диссидентов описанные учебные заведения заняли место и средних школ и университетов; они давали более непосредственную подготовку к практическим занятиям последующей, т. е. после-школьной жизни, чем классические публичные школы. Церковь, университет и государство обслуживали, однако, все еще исключительно учебные заведения старого типа. Влияние сочинений Джона Локка на воспитание (см. главу IX) повысило интерес к новому педагогическому направлению, и его „Мысли“ стали почти руководством для академий.

В А м е р и к е.—С ростом небольших диссидентских групп в американских колониях там выросло учебное заведение сходного, хотя—до середины восемнадцатого века—и более элементарного типа. Группы эти были особенно сильны в средних колониях, и там новые заведения нашли для себя родную благоприятную почву. Даже в Новой Англии латинские грамматические школы пошли навстречу практическим, экономическим интересам народа, правда, не из теоретико-педагогических побуждений. В большинстве приморских портовых городов, во всех колониях были введены в школы отрасли прикладной математики, особенно землемерное искусство и мореплавание, уже вероятно в конце семнадцатого века и, вне всякого сомнения, в середине восемнадцатого столетия. До этого последнего периода не вводились типичные „реальные школы“, и не входил в употребление термин „академия“. В 1743 году Вениамин Франклин задумал открыть „пенсильванскую академию и благотворительную школу“, позже преобразованную в пенсильванский университет, и в 1751 году привел свой план в исполнение. В эту академию вошли три школы: латинская, английская и математическая. Франклин в своих сочинениях, перевозивших практическую экономику, как жизненную философию для нового народа, сделал много для прогресса системы воспитания, имевшей много общего с педагогическими теориями реалистов-сенсуалистов. У нее была совершенно иная философская основа, но в своем конкретном воплощении она была почти тождественна с системой „реальных школ“ в Германии. После революционных войн академии стали типичными образовательными заведениями в американских штатах. К этому времени действовали и многие другие значительные силы, кроме

педагогической философии реализма, которые и произвели революционные перемены в образовании и воспитании.

Университеты поддавались новым педагогическим идеям гораздо медленнее средних учебных заведений. Теолого-классический схоластицизм господствовал в германских университетах в течение семнадцатого века; но в 1694 году был основан университет в Галле, главным образом, в противодействие узости направления старых университетов. Галльский университет считается первым новейшим университетом, ибо здесь впервые учили „реальным“ предметам новыми методами и на современном языке. Франке, упоминавшийся нами в связи с реальными школами, и Томазий, изгнанные из Лейпцига вследствие их слишком либеральных идей, сделали Галле центром нового влияния. Обычай употреблять немецкий язык в университетской аудитории, введенный Томазием, который также стал издавать первый немецкий журнал, стал быстро распространяться; то же нужно сказать о преподавании в университете естественных наук и более свободной философии. Действительно, идеал германского университета — „свобода преподавания и свобода изучения“ — впервые осуществился в университете в Галле. В 1737 году университет в Геттингене стал вторым центром тех же самых влияний. К концу столетия завершилось завоевание новыми идеями всех университетов, по крайней мере, в протестантской Германии.

Консервативные английские университеты отзывались гораздо медленнее и гораздо более поверхностно на новые влияния. Во время профессорской деятельности Исаака Ньютона (1669—1702) и руководства университетом Ричарда Бентлея (1740—1742 гг.) в Кембридже утвердилось строго математическое направление, которое этот университет сохранил уже навсегда, — на математические и физические науки здесь обращали преимущественное внимание. В восемнадцатом столетии короли Георги основали целый ряд королевских профессур по историческим и естественным наукам. Но до конца девятнадцатого века не имело места то обновление университета в либеральном духе, которое восторжествовало в Германии.

ГЛАВА IV.

Понятие о воспитании, как о дисциплине.

Джон Локк.

Факторы, способствовавшие образованию такого понятия.—С Реформацией латинский язык перестал быть языком религии и священнослужителей, а в течение последней части семнадцатого века он перестал быть исключительным языком университетов, школ и ученых, и еще раньше его заменил французский язык, как официальный язык дипломатических сношений и язык придворный. Когда, с развитием отечественных литератур, латинский язык перестал быть языком культуры, а также словесных наук, то он не мог уже господствовать в школах на том же самом основании и в тех же целях, как то было до тех пор. Но в семнадцатом веке лингвистическая и литературная программа стала традиционной. За ней стоял авторитет двух веков и схоластическая образовательная система, которая, по тщательной разработанности метода и образовательной программы, по всей школьной технике, никогда не имела равной себе ни в одной предшествовавшей системе педагогической практики. Действительно, если мы не станем рассматривать, как отдельный тип, дальнейшее усовершенствование этого лингвистического и литературного обучения, благодаря двум векам добавочной практики, то нужно будет признать, что та система обучения и впрямь не имела равной себе. Конечно, совершенство техники школьного преподавания, разработанность образовательной программы, организация и метод сами по себе еще не оправдывают системы педагогической практики; но так как за ней стоят, придавая ей устойчивость, и сила традиции, и самые упорные профессиональные лояльность и консерватизм, то на ее стороне оказываются трудно победимые влияния.

Но так как это узкое гуманистическое образование не имело уже никакой прямой связи с практическими требованиями времени и не являлось более единственным приближением к познанию человеческой культуры, то необходимо было найти новую теорию для оправдания его дальнейшего существования. Такой новой теорией было утверждение, что важны в деле образования не изучаемые предметы, а сам процесс учения. В зависимости

от этого принципа новое образование оказывалось возрождением формализма средневековой схоластики. Множество факторов способствовало выработке понятия об образовании, как дисциплине. Только что упомянутые общие социальные перемены, привнесшие с собой благоприятные условия для возникновения новой теории, и потребность в ней были сами по себе самым важным из факторов. Эти перемены не только вызвали создание теории в пользу старого и господствовавшего,—они ввели также новую практику реалистического образования, начавшую усваивать довод, который некогда приводился в пользу широкого гуманистического образования. Реализм подчеркивал даже настойчивее, чем эпоха раннего Возрождения по отношению к старому схоластицизму, что важны изучаемые предметы, а не процесс учения. Узкое гуманистическое образование присовокупило теперь к своим собственным доводам, которыми оно кичилось, все доводы, приводимые раньше за схоластическое образование.

Во второй линии дисциплинирующее образование, представляя собою продолжение узкого гуманистического образования, все еще сохраняло за собой почти общую поддержку тех, кто смотрел на образование с религиозной точки зрения. Как язвует из отношения церкви к большинству вождей реалистического движения, особенно к Декарту и Бэкону, она смотрела на это движение, как на и религиозное и атеистическое. В своих личных взглядах Коменский составлял скорее исключение,—хотя в претерпеваемых им нападках и преследованиях со стороны своих собратьев по религии, вследствие его мнимо-еретического направления, он являлся типичным для своей эпохи. Эта оппозиция церкви стала одним из проявлений конфликта между теологией и наукой. Но также на более общем основании и из педагогических соображений религиозная точка зрения поддерживала понимание образования, как дисциплины. Ведь она смотрела на воспитание и образование, как на процесс искоренения существенно дурного характера человеческой природы; таким образом, религиозный взгляд на образование и с педагогической стороны стоял за дисциплинарное его понимание. И вот религиозная мысль, работая в этическом направлении, создала теорию дисциплинирующего образования.

С психологической стороны, поскольку педагогическая мысль того времени останавливалась на ней, такая теория поддержива-

лась тогдашней традиционной психологией. То была старая аристотелевская психология способностей, со средневековыми придатками, требовавшая развития различных способностей души с помощью соответственных наук или дисциплин, введенных в школьную программу. Ни один предмет не давал большего в этом отношении, чем формальное изучение языков и, кроме того, еще математические науки. Им именно придавали теперь большее значение, чем раньше. Даже новая психология Бэкона и Локка, поскольку их теория знания излагала и психологию, способствовала утверждению дисциплинарного взгляда. По крайней мере Локк, как мы увидим, развил свою психологию в таком направлении. Однако, никогда не следует упускать из виду, что педагогические теории Локка не всегда согласны с его психологическими учениями. Тогда как эти люди отвергли учение о врожденных идеях и стали на сторону опыта, развивание чувственных восприятий не замещало, по их понятиям, всего воспитания и не избавляло от необходимости развивать высшие способности. Во всяком случае, по мнению популярного тогда взгляда, обучение должно было быть „дисциплиной“.

Значение воспитания и образования, как дисциплины.—

Как установлено раньше, сущность дисциплинарного взгляда на образование можно охарактеризовать в немногих словах, а именно: в деле образования важным и определяющим моментом является скорее процесс изучения, чем изучаемый предмет. Джон Локк прекрасно — вероятно, лучше всех других — излагающий такое понимание воспитания, подводит в одном месте следующим образом итоги своим взглядам.

„Великое дело воспитателя — повлиять на нрав, образовать душу, заложить в воспитаннике хорошие привычки и достойные принципы добродетели и мудрости, дать ему мало-по-малу представление о человечестве и вызвать в нем любовь и подражание ко всему превосходному и похвальному, и в преследовании этих целей развить в нем крепость, активность и трудолюбие. Занятия, которые он возлагает на него, упражняют его способности и заполняют его время; они должны предохранить его от праздношатания и лени, научить его прилежанию, приучить его выносить страдания и возбудить в нем склонность к тому, что должно быть усовершенствовано его собственным трудолюбием*).

*) „Thoughts on Education“, pp. 75 — 76. (Локк. „Мысли о воспитании“, перев. А. П. Баситова. М. Изд. К. И. Тихомирова).

Взгляд на воспитание и образование, как на дисциплину, представляет большое разнообразие форм, на что указывает разбор элементов, впервые породивших этот взгляд. Но все взгляды существенно сходятся в одном пункте, а именно, что особенная активность или опытность, специально интеллектуального характера, если она хорошо выбрана и направлена, приводит к развятию способности или искусности, чрезвычайно превосходящей количество затраченной на нее энергии; способность эта окажется пригодной во множестве разнообразных родов опыта и деятельности, полезной в каждом положении, применимой для разрешения проблем, скрывающихся в любом предмете, как бы они ни были далеки от той, которая делает возможным первоначальный дисциплинирующий опыт. Более специально теория устанавливала, что один или два предмета, преподаваемые учителем и усвоенные учеником основательно, представляют гораздо большую педагогическую ценность, чем занятие пятью или шестью предметами, требующими того же самого количества времени и энергии. Сторонники дисциплинирующего образования были убеждены, что те предметы, которые, как математика и логика, благодаря своим общим принципам, или, как классические языки, благодаря формальному характеру содержания и распределения материала, давали формальную тренировку различных „способностей“, имели в педагогическом отношении величайшее значение. Этой ценностью такие предметы обладали независимо от их отношения к жизни или от того, овладеет ли ими ученик в совершенстве, и какое он из них сделает в конце-концов употребление. Далее подразумевалось, по крайней мере, в период полного господства теории, что эти предметы были особенно пригодны для развития памяти и мыслительной способности, и что именно эти „силы души“ были преимущественно необходимы для успеха во всех областях жизни. Требования, которые различные жизненные призвания или потребности предъявляли к образованию, не обращали на себя специального внимания; ибо способность, развитая формальным школьным обучением, годилась для всего, — стоило лишь приладить ее к желанному руслу. Особенным природным склонностям или неспособностям учеников не посвящали никакого рассмотрения, так как установленные занятия, со свойственным им дисциплинирующим влиянием, давали наилучшую возможно подготовку для выполнения тех требований, какие жизнь предъявляла к воспитанию, то ученики, неспособные удовлетворить

требованиям такого обучения, тем самым заявляли как бы о своей неспособности выполнить какую бы то ни было из высших обязанностей или функций в жизни или воспользоваться благоприятными стечениями обстоятельств.

Природа и ценность такого понимания воспитания наилучше выяснится из противоположения его столь же одностороннему взгляду на воспитание, который, наоборот, подчеркивает исключительно важность изучаемого предмета, а не процесса учения. Один французский автор—Фулье *), гораздо более современный, чем те, кто защищал эту концепцию в ранний период ее влияния, приводя доводы за дисциплинирующее образовательное воздействие классиков и противопоставляя его практическому образовательному воздействию новейших наук, говорит:

„Гексли предлагает сделать естественные и физические науки основой воспитания. Спенсер, в свою очередь, побуждаемый чем то в роде идолопоклонства перед наукой, которое очень распространено в наши дни, делает из позитивной науки почти исключительный предмет занятий для юношества под тем предлогом, что в жизни геометрия необходима для постройки мостов и проложения железных дорог, и что и во всяком деле, даже в поэзии, нам необходимы положительные знания. Как убедительно, однако, приведение в пример поэзии! Разве можно стать Вергилием или Расином, выучив правила стихосложения? Человек науки не создается обучением юноши науке, ибо истинная наука, подобно поэзии, — изобретение. Мы можем научиться строить железную дорогу, руководствуясь правилами измерения, но изобретатели железной дороги стали таковыми лишь благодаря силе своих умственных способностей, которые они развили, а не вследствие усвоенных ими знаний. Следовательно, мы должны стремиться развивать умственную силу в учащихся. А затем снова встает перед нами вопрос: есть ли это лучшее средство для укрепления и развития ума в нашем юношестве — загромождать их память сведениями об успехах новейшей науки, и не целесообразнее ли учить их мыслить, работать воображением, комбинировать, угадывать, знать заранее, что должно быть истинным, знать это по врожденному чувству порядка и гармонии, простоты и полезности, чувству, родственному с чувством прекрасного? И, кроме того, разве юноши воспитываются в инженеры или поэты?

*) Фулье. Воспитание с национальной точки зрения.

Воспитание и образование не есть подготовка к какому-нибудь ремеслу, а есть культура моральных и интеллектуальных сил в индивидууме и в роде“.

С другой стороны, Гексли отвечает на этот аргумент, показывая в несколько сатирическом тоне, что науки могут быть так распределяемы и преподаваемы, чтобы дать дисциплинирующее обучение, сходное с тем, какое давали в то время публичные школы. Затем он говорит: — „Прозрительно, какую тесную параллель можно провести между классическим обучением и палеонтологией, на которую я ссылаюсь. Прежде всего, я мог бы составить остеологический учебник такой сухой и педантический по терминологии, столь отталкивающий для молодого ума, что он далеко превзошел бы во всех этих превосходных качествах новейшие знаменитые произведения школьных начальников. Затем я мог бы занять моих мальчиков простыми ископаемыми и возбудить в них все силы памяти и всю их изобретательность в применении моих остео-грамматических правил к интерпретации или к восстановлению целого из ископаемых частей. Ученикам высших классов я могу предложить составить из разрозненных частей скелет животного, отличая высокой честью и наградой того, кому удастся восстановить древних чудовищ наиболее полно и в согласии с установленными правилами. Такие упражнения вполне соответствовали бы писанию стихов и сочинений на мертвом языке. Конечно, если бы великий ученый по сравнительной анатомии посмотрел на эти фабрикация, он покачал бы головой или засмеялся бы. Но что от того? От этого несколько не страдает проведенная нами параллель. Ибо как полагаете вы, что сказал бы Цицерон или Гораций о произведениях в стихах и прозе наших учеников и даже наилучших из них? И разве Теренций не заткнул бы себе уши и не убежал бы, если бы он мог присутствовать на английском представлении своих собственных комедий? И разве Гамлет в устах французских актеров, которые старались бы произносить английские слова на манер собственного французского языка, был бы менее отвратителен и смешон?“

Узкий дисциплинарный взгляд на образование так упорен, что даже, когда старая рациональная психология, основанная на интроспективном анализе, начала уступать дорогу другой психологии или, по крайней мере, дополняться понятием души, опирающимся на изучение ее развития.— и тогда на воспитание продолжали смотреть, как на процесс развития „сил“ и „способностей“

души с помощью надлежащей дисциплины. Это видно на примере Песталоцци, который первый проводил этот взгляд в педагогической практике. Несколько мыслей относительно пригодных образовательных предметов новейшего писателя Тарвера, рассматривающего вопрос английского воспитания во всем его объеме, именно с этой точки зрения—представляют для нас интерес. „Я стою за латинский язык, ибо я, как англичанин и как наставник и учитель, просто полагаю, что невозможно найти для английского мальчика лучшее образовательное средство... Приобретение языка неважно с педагогической точки зрения; важен лишь самый процесс приобретения... Громадная ценность латинского языка, как образовательного средства, заключается в его страшной трудности“.

Таков не только взгляд школьного учителя,—его придерживались вообще все образованные люди. Профессор Горн цитирует слова Александра Гамильтона, которые типично выражают менее крайний взгляд, распространенный в публике. „Великая проблема воспитания,—говорит Гамильтон,—заключается в том, как побудить ученика пройти через курс упражнений, полезный и даже приятный в своих результатах, но непосредственно и сам по себе скучный и утомительный“.

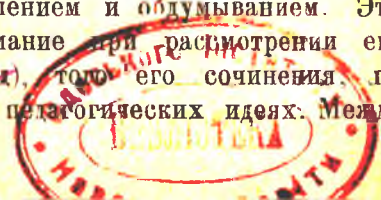
Это понятие воспитания все еще остается в большинстве господствующим и способно удержаться и впредь по нас интересует, главным образом, его историческая формулировка, особенно та, которую дал великий английский философ.

Джон Локк, как представитель дисциплинирующего воспитания и образования.—Было бы ошибочно предположить, вследствие заглавия этого абзаца, будто можно подвести педагогические идеи Джона Локка (1632—1704) всецело под такую рубрику. Локк был убежден, что воспитание есть дисциплина, и его взгляд очень подкреплял господствующее мнение. Но философ понимал „дисциплину“ гораздо шире школьных учителей. Великой страстью в жизни Локка была любовь к истине; она проходит красной нитью через его сочинения; в истине он видит цель умственных усилий. Путеводитель на пути к истине и вообще во всякой деятельности в жизни—разум; но он способен постигнуть истину и формулировать ее лишь в том случае, если воспитан в направлении этой цели. Такое воспитание состоит в строгой дисциплине. В своем „Опыте о человеческом уме“ Локк изложил Бэконовскую философию или—более специально—теорию

познавая, теорию эмпиризма, которая и осталась господствующей философией английской мысли до настоящего времени. По этой теории все знание происходит из чувственных восприятий и „перцепций рассудка“, т.-е. из опыта: знание — опытного происхождения. Идею первоначальной зависимости знания от восприятий внешних чувств, из данных которых создается знание в индуктивном процессе, как последний изложен у Бэкона, — эту идею Локк разработал в критерий для распознавания истины, в ее отличии от заблуждения; собственно теория, объясняющая происхождение, возникновение знания вообще, интересовала его меньше. Последователи же его в восемнадцатом веке имели в виду обе стороны эмпиризма.

Рациональная психология, или объяснение психического механизма, стала, у Локка, вероятно, случайно, у его последователей — намеренно, объяснением также того, как развивается душа. Хотя для нас невозможно входить в подробности, но мы должны запомнить раз на всегда, что философские и психологические взгляды Локка не всегда согласуются с его педагогическими взглядами. Основная мысль, делающая Локка представителем дисциплинирующего воспитания, это его представление о человеческой душе, как о белом листе, на котором внешние воздействия запечатлевают свои знаки; благодаря внешним впечатлениям, в душе, путем привычки, образуются способности и добродетели. В отношении многих других важных пунктов, Локк, как мы увидим, соглашается с натуралистами, которые, однако, в одном пункте утверждали в противоположность Локку, что все способности являлись в результате развития изнутри природных задатков, в совершенно полном соответствии с естественным процессом. По мнению же Локка, развитие тождественно с образованием привычек через дисциплину.

Нас интересует однако, главным образом, педагогическая теория Локка, а не его философия. В своем „Опыте“ и особенно в своем „Управлении рассудком“ он показывает, как можно развить определенный тип души, разумея такое тренирование или такую дисциплину, которые укрепят все способности, все ее силы. Это достижимо не просто занятиями или чтением, но, в более широкой степени, размышлением и обдумыванием. Эти взгляды следует принять во внимание при рассмотрении его „Мыслей о воспитании“ (1692 год), того его сочинения, по которому обыкновенно судят о его педагогических идеях. Между



тем очень односторонне излагать педагогические идеи Локка по этому одному трактату, тем более, что он содержит советы, обращенные к другу относительно воспитания его собственных сыновей; Локк специально указывает, что многое в содержании этого его сочинения обусловлено определенным назначением последнего. Сказанное особенно применимо к той части его, которая имеет дело с интеллектуальной стороной воспитания; о ней Локк говорит гораздо больше и в более широких рамках в других своих сочинениях.

Локк—самый важный и влиятельный из всех английских писателей по вопросу воспитания или, по крайней мере, он стоит в одной линии с Ашамом и Спенсером; поэтому главные мысли локковского трактата заслуживают изложения, совершенно независимо от их связи с каким бы то ни было общим течением. Однако, именно его основные понятия, в отличие от многих ценных намеков и идей, разбросанных по всему трактату, ставят Локка в соотношение с приверженцами дисциплинирующего воспитания. А рассмотрение его отрывочных мыслей и общих замечаний вызывает на сопоставление его или с реалистами, или с гуманистами, или с натуралистами. сопоставление, уже делавшееся многими исследователями данного предмета.

У воспитания, по взгляду Локка, три стороны: физическая, нравственная и умственная. Соответственными целями являются: крепость тела, добродетель и знание. Первая основная цель— фундамент всего остального. Когда осуществление ее обеспечено, встают другие цели в следующем порядке их важности, как он устанавливает в другом месте: сначала добродетель, затем мудрость, благовоспитанность и образованность.

Физическое воспитание. — „Здоровый дух в здоровом теле, вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире. Для обладающего этими обоими благами остается мало чего желать; а тот кто лишен обоих, едва ли годен для чего-либо другого“. Так начинается сочинение Локка „Мысли о воспитании“; первые тридцать параграфов посвящены рассмотрению физического воспитания. Его „Мысли о воспитании“ — один из первых и тем не менее один из самых здравомыслящих в этой области трактатов. Основной принцип—суровая дисциплина, отсюда требование свободного платья и ограничения в одежде самым необходимым, требование жесткой постели, пребывания на открытом воздухе, простой и даже недостаточной пищи; все это закаляющие

средства. „Так я поступил,—говорит он в заключение,—в отношении тела и здоровья; все сводится к немногим правилам, которые легко соблюдать: постоянное пользование свежим воздухом, упражнение и сон, простая пища, неупотребление вина или крепких напитков и очень мало или еще лучше полное воздержание от лекарств; не носить слишком теплой и узкой одежды, особенно держать ноги и голову в прохладе, стараться приучать ноги к холодной воде и сырости“.

Моральное воспитание.—Один из самых поразительных взглядов Локка и один из самых здравых—это ясное различие, от которого он никогда не отступает, между воспитанием и образованием. Этим объясняется расхождение между взглядами Локка и воззрениями педагогов господствующей школы дисциплинирующего воспитания. Для последних воспитание отождествлялось с образованием, а образование, в свою очередь, понималось, как суровая и внешняя дисциплина. Для Локка воспитание в своем целом—дисциплина. Образование—есть просто метод интеллектуального воспитания,—метод менее строгий и точный, чем каким его понимали педагоги господствовавшего тогда направления, ибо ведь он касался лишь одной стороны воспитания, да при том стороны второстепенного значения,—главная же и первая цель воспитания—образование характера.

„Добродетель, именно добродетель,—трудная и ценная цель воспитания... Все другие соображения, все другие качества должны дать дорогу добродетели; последняя предпочтительнее всего остального. Вот прочное и существенное благо, о котором опекуны и воспитатели не только должны читать, проповедывать, разговаривать со своими воспитанниками, но должны обратить весь труд и все искусство воспитания на насаждение в душе добродетели, на укрепление ее; они не должны прекращать усилий до тех пор, пока молодой человек не почувствует истинной склонности к добродетели и не отдаст на служение ей свою силу, пока он не увидит в этом служении своей славы и наслаждения“.

Но опять-таки скорее описание, каким образом достижима эта великая цель, указывает, как глубоко Локк во всем склоняется к понятию дисциплинирующего воспитания.

„Как крепость тела,—замечает он, начиная свое рассмотрение морального воспитания,—заключается, главным образом, в способности выносить лишения, так и сила души и великий принцип и основа всякой добродетели и всякого достоинства состоит

в способности человека отказывать себе в удовольствиях, идти наперекор собственным склонностям и неуклонно следовать советам разума, хотя бы желания влекли в другую сторону... Мне кажется ясным, что принцип всех добродетелей и всяческого превосходства заключается в силе отказать самим себе в удовлетворении наших собственных желаний в тех случаях, когда разум не одобряет их. Эта сила приобретается и совершенствуется привычкой, с которой сродняешься, благодаря раннему упражнению в ней. Поэтому, если бы меня хотели выслушать, я посоветовал бы, в противоположность обыкновенной практике, чтобы детей научали подчинять свои желания и обходиться без их удовлетворения, начиная с самой колыбели. Первое, что они должны усвоить, это следующее правило: известная вещь предлагается им не тогда, когда она им нравится, а когда взрослые находят ее подходящей для них“.

И здесь снова воспитание в основе своей дисциплина. Добродетели можно достигнуть выработкой хороших привычек через долгое дисциплинирование желаний. Насколько ошибочно соединять Локка с Руссо, видно из этого, самого основного из всех его педагогических принципов. Правда, процесс воспитания должен быть сделан по возможности приятным для ребенка, и большая строгость, особенно, в отношении телесного наказания, неуместна, по мнению Локка; но тайна всего воспитания кроется во власти над естественными желаниями и инстинктами; им нужно преграждать путь, нужно выбатывать в воспитаннике привычку властвовать над ними, но никак не следовать слепо своим влечениям, как то советуют натуралисты. В этом последнем смысле Руссо сказал: „Не создавайте привычек“. Но Локк, наоборот, говорит: „Не то, чтобы нужно было восставать против совершення единичного поступка; опасно лишь сформирование привычки — в ней-то все дело“. Он даже признает привычку более важной в воспитании, чем рассудок. „Привычки,—говорит он,—оказывают более постоянное влияние и проявляют себя легче рассудка, к которому мы как раз тогда, когда мы в нем наиболее нуждаемся, редко обращаемся за правдивым советом и еще реже повинемся его совету“.

Воспитание по методу нравственной дисциплины должно прибегать к авторитету родителя или учителя; впрочем, последнему предпочтительнее авторитет опекуна. Но Локк вооружается против излишней строгости и произвола, которыми обычно сопро-

вождается воздействие со стороны авторитета. Большая часть „Мыслей о воспитании“ посвящена рассмотрению различных добродетелей,—справедливости, великодушию, мужеству, правдивости, честности, трудолюбию. вообще—хорошему воспитанию; далее—методам развития этих качеств, авторитету, наказанию, наградам, похвале—в соответствии с моментом. Сущность сводится к тому, что моральное воспитание, как и физическое, есть закаляющий процесс, подчинение желаний контролю разума, образование привычек путем постоянного отрицания естественных желаний. Мы ограничимся одним примером.

„Так как прочной основой страха в детях является страдание, то способ закалить детей против страха и опасности заключается в приучении их выносить страдания. Любящие родители могут счесть это за нечто очень неестественное по отношению к своим детям и, в большинстве случаев, найдут просто неразумным стремление примирить кого бы то ни было с чувством страдания, причиняя его ему. Они скажут: „ребенок, может быть, возненавидит того, кто причиняет ему страдание; но никто никогда не добьется того, чтобы возбудить в ребенке симпатии к страданию. Это — странный метод. Вы не хотите, чтобы детей секли и наказывали за их проступки, но хотели бы мучить их за хорошее поведение или мучить ради самого мучения“. Несомненно, возможны такие возражения; меня станут обвинять в противоречиях или в фантастических предложениях. Я признаюсь, что моему совету нужно следовать с большой осторожностью и, следовательно, он, надо полагать, будет принят к выполнению или понравится только тем, кто хорошо рассуждает и смотрит в основания вещей. Я не желал бы, чтобы детей били за их провинности, ибо не хотел бы, чтобы они считали физическую боль за величайшее наказание. И в то же время я хотел бы, чтобы, когда они поступают хорошо, их иногда подвергали страданию, на том же самом основании, т. е. ради приучения их переносить страдание, не почитая его за величайшее зло. Пример Спарты достаточно свидетельствует о том, в какой степени воспитание способно примирить молодежь с перенесением боли и страданий. Те, кто однажды довели себя до того, чтобы не смотреть на физическую боль, как на величайшее из зол, при мысли о котором они должны дрожать от страха, не мало подвинулись вперед на пути к добродетели. Но я не настолько глуп, чтобы предлагать возврат к Лакедемонской дисциплине в наш век и

при нашем укладе жизни. Но я все же утверждаю: мягко приучая детей выносить известные степени боли без боязни и содрогания, мы укрепляем их души и закладываем в них основы мужества и решительности, которые дадут всходы в их последующей жизни“.

Умственное воспитание.—Когда мы подходим к этой стороне идей Локка, то замечаем, что в них основной принцип не сказывается с такой ясностью, и существует некоторое противоречие между взглядами, выраженными в „Мыслях“ и в других сочинениях Локка. Но все же стоит лишь добраться до основных мыслей и остановиться только на них, как исчезает разноречивость. Часть „Мыслей“ посвящена преимущественно рассмотрению учебных материалов; относительно их Локк в большинстве пунктов соглашается с реалистами-сенсуалистами и с защитниками энциклопедизма. Но и здесь он остается верным своей приверженности дисциплинирующему воспитанию, как явствует из следующего заключения. „Образованность нужна, но во второй линии и подчиненная более важным целям. Найдите, прежде всего, кого-нибудь, кто знал бы, как нужно осторожно влиять на образование характера у молодого существа; пусть тот, кому последнее отдано на попечение, заботится о сохранении его невинности, возвращает и ходит в нем все хорошее, и мягко исправляет и искореняет все дурные склоности и насаждает в нем хорошие привычки. В этом вся суть, и когда это обеспечено, тогда можно подумать, в придачу к главному, об образовании по легкому и быстрому способу и надлежащим методам“.

Обратимся к философским сочинениям Локка, особенно к его „Управлению рассудком“; здесь ясно изложен его взгляд на интеллектуальную сторону воспитания. Некогда это сочинение называли: „трактатом по моральной дисциплине ума“. Идет речь о воспитании, как об умственной дисциплине, которая понимается гораздо шире, чем господствовавшая тогда дисциплина в виде формальных методов лингвистического изучения. Здесь также мы находим, в связи с установлением основного принципа, оправдание энциклопедизма Локка, чрезвычайно отличного от взглядов Коменского.

„Не входит в задачи воспитания усовершенствование юношей во всех науках, но сюда относится стремление сделать их умы открытыми и восприимчивыми ко всякой науке. Поэтому следует предоставить им свободу заглянуть во все роды знания и упра-

жнять их ум на большом разнообразии научных предметов. Но при этом меня интересуют не разнообразие и запас знаний, как таковые, а разнообразие и свобода мысли: увеличение сил и деятельности ума, а не расширение его владений, его конкретных знаний“.

Весь трактат посвящен постоянному повторению мысли, что интеллектуальное воспитание есть образование навыков мысли с помощью упражнения и дисциплины.

„Способности нашей души совершенствуются и приспособляются к известным целям так же, как и силы нашего тела. Если вы хотите, чтобы человек умел хорошо писать или рисовать, танцевать или фехтовать, или исполнять другие ручные действия легко и ловко, то, даже при наличности у него природной силы и подвижности, гибкости и ловкости, вы не станете ожидать от него выполнения всех этих искусств, прежде чем не дадите ему возможности поупражняться в них, употребить время и усилия для развития руки или других членов тела и для их приспособления к требуемым движениям. Не иначе обстоит дело и с душой: если вы желаете, чтобы человек умел размышлять, то должны во время упражнять его в этом, упражнять его ум в наблюдениях связи между представлениями и в утилизировании их потока“.

Относительно выбора подлежащих для этой цели учебных предметов Локк пишет в характерном для этого педагогического направления духе.

„Ни один предмет не пригоден в такой степени, как математика, и ее-то следует поэтому преподавать всем тем, кто может учиться и располагает временем, с целью сделать из них не математиков, а разумно-мыслящие существа; ибо, хотя мы и называем себя разумными существами, видя в разумности свое предназначение, однако ведь природа дает нам лишь зачатки разумности. Мы предназначены природой в разумные существа, но лишь пользование нашими умственными способностями и упражнение их делает нас разумными, и мы, действительно, разумны лишь постольку, поскольку прилежание и трудолюбие подвинуло нас в развитии... Я упомянул о математике, как о способе укрепить в уме привычку мыслить точно и связно; не то, чтобы я желал видеть всех людей глубокомысленными математиками, но я полагаю, что, научившись на ма-

тематике мыслить, люди будут способны перенести то же уменьше на другие отрасли знания—по мере случая и надобности“.

Локк, как представитель реализма. — Рассматривание Локка, как педагога, под таким углом зрения, признаем, необычно в истории педагогики; его чаще всего соединяют в одну группу с Монтанем, Бэконом, и Коменским или с Руссо. Хотя Локк имеет много общего с каждым из этих писателей, однако мы утверждаем, что сходство их ограничивается взглядами побочными, второстепенными или подчиненными основной, изложенной выше концепции воспитания. С Монтанем у него очень много точек соприкосновения. Оба восставали в большинстве пунктов против распространенных приемов воспитания; оба видели в формировании характера и подготовке таким образом к жизни в обществе, т. е. в добродетели, в противоположность чисто умственному развитию настоящую цель воспитания; оба предпочитали домашнее воспитание через наставника воспитанию школьному; оба рекомендовали путешествие, как важный элемент воспитания; оба подчеркивали значение физического воспитания; оба восставали против заучивания наизусть; оба стояли за латинский язык, так как знание этого языка было необходимой принадлежностью светского джентльмена; оба полагали, что воспитание должно быть практическим и приспособленным к требованиям реальной жизни данного времени. И тем не менее оба писателя очень расходились в понимании того, что составляло добродетель и запросы реальной жизни; относительно основного характера всего процесса, с помощью которого достижимы воспитательные цели, они расходились еще больше; в этом вопросе между ними существовало, можно сказать, полное разногласие. Это-то расхождение во взглядах в отношении физической, моральной или умственной сторон воспитания и делает из Локка приверженца дисциплинирующего воспитания. Пункт, где Локк наиболее приближается ко взглядам Монтаня, это то место, где он цепляется за авторитет и делает из воспитания дисциплину, подчиненную авторитету. Как замечает профессор Давидсон, „в области воспитания он заменяет авторитет Бога авторитетом общества, священнослужителей—мелкопоместным дворянством“.

С реалистами-сенсуалистами он согласен и относительно содержания, и относительно метода. Но мы уже объяснили выше, что энциклопедизм Локка сказывается лишь там, где он рассматривает потребности одного частного воспитанника, будущего члена

английского дворянства; и даже в этом случае, предлагая обширную образовательную программу, он видел в предметах средства для дисциплинирования ученика. Едва ли можно найти у него упоминание об естественных науках, которым Бэкон придавал столь фундаментальное значение и которые Коменский ввел в школьную программу. Общий взгляд Локка на предметы изучения делает его лучшим представителем концепции дисциплинирующего воспитания: для него важен был процесс изучения, а не изучаемый предмет. В отношении процесса изучения или метода мы находим у него гораздо больше общего с Бэконом и Коменским, и однако в глазах этих последних определяющим моментом в их концепции воспитания являлся, несомненно, изучаемый предмет, а не процесс изучения. В своей реалистической или эмпирической философии Локк изложил с субъективной стороны то, что Бэкон формулировал раньше его с точки зрения объективной. Элементы знания даются исключительно внешними чувствами, т. е. в чувственном восприятии, и должны быть приобретаемы таким образом, хотя процессы наблюдения должны быстро дополняться более высокими функциями. „Детей нужно знакомить в преподавании со всем, что доступно их внешним чувствам, особенно зрению, поскольку только развита их память“. Развитие от этой основы и самых простых форм знания к самым сложным совершается при соблюдении индуктивного метода. Много страниц в „Управлении рассудком“ посвящено разработке этого пункта. „При обучении следует за раз предлагать для умственного усвоения как можно меньше материала; только после того, как он будет понят и вполне усвоен, следует переходить к следующей, ближайшей, еще неизвестной части“.

И затем в связи с тем же вопросом (умственным „унываем“) он говорит: „К вещам, кажушимся в отдалении и в беспорядочном виде очень недоступными пониманию, нужно подходить медленными и регулярными шагами, сначала рассматривая в них то, что наиболее бросается в глаза, наиболее легкое и очевидное. Разложите вещи на их ясные составные части, и затем, в должном порядке, изложите все необходимое о каждой из частей в форме ясных и простых вопросов: и тогда все, казавшееся темным, запутанным и недоступным нашим слабым силам, представится нашему уму в совершенно ином виде; теперь ум погрузится в то, что его раньше пугало своей таинственностью и заставляло держаться в отдалении.“

Самый верный путь для учащегося в этом и во всех других случаях — это не подвигаться вперед скачками и большими шагами; пусть то, что ему предстоит изучать, всегда будет ближайшим материалом по последовательности и степени доступности, т.-е. наиболее близко связанным с раньше ему известным; пусть новый материал отличается от старого, но не будет совершенно чужд ему; пусть этот материал будет действительно новым и неизвестным ему раньше, для того, чтобы его ум развивался и обогащался, — но не нагромождайте сразу много материала; наоборот, чем меньше, тем лучше для того, чтобы успехи были надежными и ясными. Все приобретенное таким путем останется в уме навсегда. Это ясное, постепенное усвоение и накопление знаний прочно и надежно; оно само освещает свой путь на каждом шагу своего поступательного шествия, совершающегося легко и в полном порядке, и нет ничего более полезного для ума. Может быть, это покажется очень медленным и томительным путем к знанию, но я отваживаюсь с уверенностью утверждать, что, кто испытает его на собственном опыте или на своем ученике, тот достигнет при этом методе больших успехов, чем какие возможны на том же протяжении времени при любом другом методе“.

Локк, как представитель натуралистического течения. —

В некотором смысле Локк является основателем натуралистического движения в воспитании, и во многих пунктах Руссо недвусмысленно признает свою зависимость от него. И все же, как мы уже отметили выше, существовало основное несогласие в самом существенном пункте: Локк придерживался взгляда, что цель воспитания — препятствовать проявлению естественных склонностей в ребенке и через дисциплину подчинить их власти разума и авторитета. Сенсуализм Локка стал философской основой натурализма Руссо, поскольку этот натурализм искал себе основы в теории о природе знания. Оба полагали, что воспитание должно опираться на здоровое тело, заботы о котором входят в план воспитания. Оба смотрели на первоначальные стадии воспитания как на обучение, опирающееся на чувственные восприятия. Оба стояли за приятные и мягкие формы воспитания, отвергая грубость и жестокость общеупотребительных воспитательных приемов; оба желали легкости обучения — Локк постольку, поскольку это согласовалось с его основоположениями — и предлагали пользоваться природным любопытством ребенка. По мнению обоих, книги

не являлись самым важным источником образования. Оба были убеждены, что детей нужно воспитывать морально, допуская, чтобы они несли естественные последствия собственных поступков. Руссо видел в этом основной принцип, а Локк прибегал, кроме того, к авторитету. Правда, Локк, подобно Руссо, явно стоял за вытеснение авторитета разумом, но все же Локк находил много разумного и в авторитете. В отношении принципа, лежащего в основе физического, морального и умственного воспитания, Руссо, вопреки отдельным пунктам сходства, протестовал против взглядов Локка.

Дисциплинирующее воспитание в школах в Англии — Резкая критика, направленная Локком против господствовавшего в английских публичных школах типа воспитания, не должна вводить нас в заблуждение: в основе те и другие взгляды на воспитание были одинаковыми. Локк возражал против исключительно умственного воспитания в школах; при этом, кроме того, главное внимание уделялось не самым важным способностям и силам ума: также употреблявшиеся средства, особенно писание латинских сочинений и стихов, были слишком ограниченными и были рассчитаны на развивание определенных малоценных способностей. Подчеркивание впоследствии этими школами важности физической и моральной дисциплины путем игр спорта и вообще пребывания детей на свежем воздухе и, кроме того, та форма дисциплины, которая являлась в результате борьбы за главенство среди мальчиков, на собственной ответственности которых лежало самоуправление и регулирование взаимоотношений в своей среде, — все это возникло в значительной мере под влиянием Локковских „Мыслей о воспитании“.

Деятельность этих публичных школ типична для всего педагогического дела в Англии в течение всего восемнадцатого и большей части семнадцатого и девятнадцатого веков. Очень распространенное употребление телесного наказания за малейшие проступки и недостатки; важное влияние системы услугений со стороны младших учеников; они исполняли обязанности своеобразных адъютантов и прислуживающих при старших учениках, выполняли все домашние работы, как-то: убирали комнаты, приготовляли завтрак, разводили огонь, были на посылках и т. д.; обычай пользоваться услугами тех же мальчиков при управлении школой, при наложении наказаний, т.-е. при приведении их в исполнение, за исключением самых серьезных случаев такого

роиз, — все это указывает, как всецело воспитание, в смысле „добродетели и манер“, было и продолжало быть, по господствовавшему в Англии взгляду, дисциплиной.

С умственной стороны положение было еще более поразительным: нигде в другом месте не удерживалось столь долгий период начальное и среднее образование с таким ничтожным умственным содержанием. Помимо знания начал грамматики — этого требовали обыкновенно уже при поступлении — все занятия в течение шести — девяти лет посвящались сочинениям в прозе на латинском и греческом языках и писанию стихов, особенно на латинском языке. Надеялись развить таким образом надлежащую оценку классической литературы, которую исчерпывалась школьная программа. Такой режим не вызывал сомнений в своей целесообразности до начала девятнадцатого века, а затем больше полувека спорили о заслугах и недостатках латинского стихосложения, как будто бы весь вопрос о ценностях педагогических средств и предметах изучения заключался в этих узких границах. Мы приведем краткое описание деятельности одной из этих школ — в Уэстминстре, — типичной представительницы школ семнадцатого века.

„В четверть шестого утра нас разбудил один из старших воспитанников; после латинских молитв мы отправились умываться и затем в порядке, попарно, пошли в школу, где мы должны были быть — самое позднее — в шесть часов. Между 6 и 8 мы повторяли уроки по грамматике (из Лили — по латинскому языку и из Комбдена — по греческому), четырнадцать или пятнадцать учеников по выбору вызывались вперед и становились полукругом перед учителем и другими учениками и повторяли 4 или 5 книжных листов; учитель указывал, кому начинать и кому продолжать такие-то и такие-то правила. Затем мы переходили к двум упражнениям, менявшимся каждое второе утро. В первое утро мы писали стихи на латинском и греческом языках, без предварительного приготовления, на две или на три темы; те, кто написал самые лучшие стихи (т. е. двое или трое из них), получали, в большинстве случаев, небольшую денежную награду от учителя. На второе утро вызывался один ученик, который должен был объяснить отрывок из латинского или греческого автора (Цицерона, Ливия, Исократ, Гомера, Аполлинария, Ксенофонта и т. д.); ученики двух следующих классов давали отчет о слышанном в другие часы дня, или же, все или только избранные учителем, подметившим в их глазах выражение страха или уверенности,

повторяли и отчетливо произносили без книги что-нибудь из автора, которого изучали накануне. От 8 до 9 часов нам давали время для завтрака, отдыха и приготовления к последующим упражнениям. Между 9 и 11 читались те упражнения, которые были заданы нам через ночь (один день — в прозе, другой — в стихах) и выбраны учителем; одни из нас подвергались экзамену и наказанию, другие получали похвалу и ставились в пример остальным. После этого наступали упражнения — Dictamina. Один ученик V класса вызывался и должен был перевести несколько отрывков из предложенного ему экспромптом автора на хороший латинский язык; затем, ученик VI или VII класса переводил то же самое, также без предварительной подготовки на хороший греческий язык. Затем, сам учитель объяснял отрывок из латинского или греческого автора (один день прозу, другой день — стихи), в котором нам предстояло упражняться после обеда. Во время обеда и ужина мы читали из латинской Библии в рукописи (ради упражнения в разборе почерков); затем, пребенеари обедали за общим столом — в столовой, и некоторые из них уносили отсюда хорошие воспоминания и, кроме того, обретали темы для стихотворных экспромптов. Между 1 и 3 часами урок, выбранный из какого-нибудь автора на данный день и объясненный учителем (из Цицерона, Вергилия, Гомера, Эврипида, Исократы, Ливия, Саллюстия и т. д.), тщательно проходил с учениками с грамматической стороны, рассматривались все риторические фигуры, его переводили из стихотворной формы в прозаическую или, наоборот, и с греческого на латинский или с латинского на греческий. Затем учеников заставляли заучить все наизусть для следующего утра. Между 3 и 4 часами был маленький отдых: учитель уходил, а ученики отправлялись в полном порядке в столовую, а затем готовились к ближайшим занятиям. Между 4 и 5 час. они повторяли лист или два из какой-нибудь книги о риторических фигурах или из избранных пословиц и изречений, собранных для этой цели учителем. Затем они упражнялись в переводе некоторых Dictamina с латинского или греческого или иногда перекладывали латинские или греческие стихи в английские. Затем им давали тему для сочинения в прозе или стихах на латинском или греческом к следующему утру. После ужина (летом) их звали три или четыре раза в неделю в комнату учителя (особенно) 7-го класса) и преподавали им из „Космографии“ Гунтера и заставляли описывать и находить города и страны на

географических картах. В воскресенье летом, перед утренними молитвами, они являлись сообща в школу (в роде учеников Кинга) и там занимались толкованием какой-нибудь части Евангелия на греческом языке или повторяли греческий катехизис. После обеда они перекладывали проповедь пастора или Послание или Евангелие на стихи. Лучшие ученики 7-го класса выступали в качестве наставников, читали и объясняли места из Гомера, Вергилия, Горация, Эврипида или других греческих или латинских авторов в те часы (после или до полудня или после принятия пищи), когда ученики находились в школе в ожидании учителя. Ученики управлялись старшими из их среды (двое предназначались для столовой, столько же для церкви, школы, игр и прогулок на воздухе и корридоров; наблюдавшие в корридорах помогали ученикам при умывании и назывались *monitores immundorum*). Над всеми начальствовал школьный капитан, называвшийся *popitor monitorum*. Мониторы строго следили за тем, чтобы говорили на латинском языке: кроме того, каждую пятницу утром они представляли свои жалобы или обвинения (как мы их называли); наказания часто искупались упражнениями или прощались в виде милости, оказываемой особенно хорошим ученикам, которым *monitor monitorum* предоставлял честь просить много раз о прощении или смягчении наказания. Другие же проступки часто наказывались в другое время штрафными уроками, как, напр., повторением целых речей Туллия, Исократы, Демосфена или страниц из Вергилия, Фукидида, Ксенофонта, Эврипида и т. д.

В большом исследовании Карлейля обо всех этих школах в Англии, затрагивавшем и девятнадцатый век, программа той же самой школы оказалась следующей (программа практически везде одна и та же, и для описания ее достаточно одной общей формулировки вместо многих страниц, посвященных каждой школе): «В употреблении — одни латинские и греческие грамматики колледжа. Школьные упражнения сводятся к классикам, к сочинениям в стихах и прозе. Другие предметы, как французский, арифметика, математика и т. д. не преподаются в этой школе».

В Этоне, самой значительной из всех этих школ, математика часто преподавалась некоторыми учителями издавна, но ее не вводили в программу до середины девятнадцатого века. Реформы с середины века ввели новые предметы, новые языки и науки, но концепция воспитания осталась во многом неизменной.

Такое же направление господствовало до самого последнего времени в английских университетах. В центре стояли классики и математика. Из этих предметов должны были выбираться в Оксфорде до 1850 и в Кэмбридже до 1851 года предметы для экзаменов. Тот факт, что ни один из великих ученых девятнадцатого века не прошел через университетское образование и не состоял университетским преподавателем, с поразительной ясностью свидетельствует об узости утвердившейся в университетах образовательной программы и вообще об узком понимании ими образования.

В Германии. — Нельзя найти более значительного доказательства господства такой же концепции образования среди германских педагогов, чем термин, применяемый к типичным германским средним школам: они называются гимназии, т.-е. заведения дисциплины, тренировки или гимнастики ума; таковой стала гимназия у древних греков, когда более высокая дисциплина ума заменила предшествовавшую тренировку тела.

Как отмечено нами в предыдущей главе, реалистическое понимание воспитания не находило отклика в школах приблизительно до середины восемнадцатого века. И даже тогда, вплоть до конца века, отклик оставался очень слабым. Узко-гуманистическое воспитание на основе идеи дисциплины господствовало почти повсюду. Национальный дух, который потребовал бы воспитания, как основы для духовного единения германского народа, был еще мало развит. То идейное и духовное единство, которое уже существовало, обязано было своим возникновением в значительной степени церкви; она надзирала за воспитанием, делая его своим орудием. Церковь в Германии, как и всюду, стояла за дисциплинирующее воспитание. Пробуждение в начале девятнадцатого века дало германскому народу совершенно новую идею о цели воспитания; но об этом позже. Перемена в понимании цели изменила понятие метода или процесса или, по крайней мере, отодвинула идею дисциплины на второстепенное место. Новый гуманизм преследовал классическими языками совершенно отличные цели — развитие индивидуализма и национального духа, наибольшей жизненности путем ознакомления с духом и сущностью древней преимущественно греческой жизни. Латинский язык уступил первое место греческому, и формальное изучение ради дисциплины ума и схоластического образования уступило место идеалу культуры воплощенному в жизни, полной разумной деятельности.

Но политическая реакция и затем революция вызвали резкую реакцию в области воспитания, и идея дисциплины, как оплот власти авторитета, снова стала господствующей. Даже в 1892 г. германский император, касаясь характера образования в высших германских школах, мог сказать:

„Если кто-нибудь вступает в спор с этими господами (сторонниками строго классических гимназий) относительно данного пункта и пытается доказать им, что молодого человека следует, по крайней мере, в некоторой степени подготовить к жизни и ее многообразным проблемам, то они возражают ему, что будто не в том задача школы, что ее главная цель—в дисциплине или гимнастике ума, и если бы эта гимнастика велась надлежащим образом, тогда молодой человек был бы в результате способен выполнить все необходимое в жизни. Я же того мнения, что мы не можем впредь руководствоваться этой доктриной“.

В Америке.—В нашей собственной стране освобождение от господства старых идей явилось гораздо раньше вследствие социальных причин. Однако, идея дисциплины еще и теперь широко распространена и определяет собою во многих случаях школьную работу. С заменой старых латинских грамматических школ академиями в конце восемнадцатого века был сделан первый шаг на пути к этому освобождению. Вступление наук и предметов, связанных с современной культурой, в колледжи совершалось постепенно, пока к середине девятнадцатого века они там не утвердились вполне. С принятием системы выбора была в значительной степени оставлена основная идея дисциплины; она исчезла с тех пор даже в изучении классических языков в колледжах.

Странно сказать, но идея эта удержалась дольше всего в области начального образования. Она не господствовала настолько, чтобы совершенно исключались предметы, ценные по своему содержанию; но все же до недавнего времени такие формальные изучения, как грамматика, арифметика и правописание, составляли суть программы в начальных школах, да и количественно занимали в ней главное место. Дисциплина, даваемая этими предметами, почиталась существенно важной в ранние годы учения. Мало-по-малу с начала девятнадцатого века такие предметы, важные по своему содержанию, как литература, история, география и естественные науки, нашли дорогу из академии и средних школ в начальные школы. Причин этих перемен мы коснемся в следующих главах.

Г Л А В А V.

Натуралистическое течение в области воспитания Руссо.

Связь с предшествовавшими направлениями и с современной жизнью.—Чтобы понять возникновение натуралистического течения в педагогической теории и практике, нужно вернуться к различным фазам реалистического движения в семнадцатом и первой части восемнадцатого века, ибо из них возникли два течения, объясняющие формализм восемнадцатого века, в противодействие которому сложилось натуралистическое движение. Первое из этих двух течений был ортодоксальный религиозный формализм, второе—рационалистический формализм „Просвещения“.

С одной стороны, мы находим формализм в религиозной мысли и жизни, выросший из пиетизма в Германии, из янсенизма во Франции и из пуританизма в Англии. Олицетворяя первоначально протест против предшествовавшего религиозного формализма, каждое из этих религиозных движений выродилось в первой части восемнадцатого века в другой тип религиозного формализма. Восставали же они против обрядового формализма. Пуританизм и пиетизм представляли возвращение к религиозной напряженности Реформации, к простоте внеобрядового благопочитания и серьезности интенсивно-благочестивой жизни, к настроению, находившему выражение в повседневных делах и поступках. Янсенизм также подчеркивал непосредственное религиозное чувство и восставал против его выражения в церемониях и обрядах, представляя, таким образом, резкий контраст с характером верований и их выражений в римско-католической церкви вообще. Эти преобразовательные тенденции выродились в тип жизни, устанавливавший идеалы которые не могли осуществить ни массы народа, ни даже большинство из их благочестивых последователей, идеалы, с точки зрения которых самые простые развлечения и удовольствия являлись ужасными грехами, и которые, следовательно, поддерживали, если не прямо развивали, у большинства

благочестие с оттенком аффектации и ханжества, у других же—фанатизм и агрессивную нетерпимость. Отвращение Джона Буниана к колокольному звону и игре в мяч хорошо иллюстрирует крайний пиетизм; но противодействие, сказывавшееся в глубине и искренности религиозных переживаний Буниана, радикально отличалось от господствовавшего позже—одно или больше поколений спустя—духа. Ханжество проникло в литературу и социальную жизнь, и под этой внешней маской вторгались в жизнь того времени фривольность и распущенность. Раскрывалась пропасть между исповеданием и поступками, между внешнепринятой верой и действительной жизнью. Неизбежное при таких условиях лицемерие вызывало презрение у тех, кто, по слабости ли характера или по своему общественному положению, был вынужден подчиняться, и у тех, кто искренно верил в бессилie суровых идеалов поведения и, наоборот, полагался на чистоту человеческой природы и на допустимость развлечений и удовольствий, которых последняя жаждала.

Господствовавший во Франции формализм был несколько иного типа. Здесь церковь удержала за собой всю свою прежнюю власть и своим влиянием давила мысль и стесняла всякую деятельность. Царствовавшие монархи искупали собственное беспутство преследованием и инквизиционным пытанием тех, кто осмеливался сомневаться в авторитете церкви, и добивались спиходительности по отношению к аристократии величайшей преданностью ортодоксии. „Показные церемонии и внешнее великолешие лишь скрывали за собой моральную низость и внутреннюю испорченность; самое точное соблюдение обрядов церкви и слепая или притворная ортодоксальность только благоприятствовали распространению лицемерия и скрытого, цинического скептицизма“. Такую общую характеристику положения дал Флинт. В семнадцатом веке Франция занимала первое место среди других наций мира и пережила в семнадцатом и первой части восемнадцатого века период, сравнимый с веками Церикла или Августа в древних цивилизациях. Победоносная на войне, Франция распространила свое могущество и вне Европы, на других континентах; ее двор был самым блестящим даже по сравнению с любым двором новейших времен. Французское государство представляло образец абсолютизма; французская аристократия была могущественной и богатой. Французский язык—придворный язык всей Европы—был также признанным языком

интернациональных сношений. Ни один другой современный язык не обладал литературой, которая по красоте формы могла бы сравниться с французской литературой. Тонкость французских манер и формальное совершенство и притягательная сила французского общества стали предметами подражаний для всей Европы, как высшие плоды цивилизации. Но блеск Парижа приобретался на счет провинций; могущество короля покоилось на рабстве народа. Военные успехи разоряли страну; расточительность аристократического общества покупалось ценей нищеты и грязи простого народа. Превосходство ортодоксальной церкви было возможно лишь через подавление всех прав свободной мысли и индивидуального суждения; дворянство поддерживалось ради церкви и государства несправедливыми привилегиями и отличалось развращенностью. В Англии сходные претенциозные благочестие и ортодоксия могли существовать под защитой законов, которые перечисляли сто шестьдесят четыре проступка, наказуемые смертью. Но жизнь людей не охранялась даже определенным законом, ибо к смертной казни прибегали, как к наказанию и за самые обыкновенные проступки. На континенте все еще действовала инквизиция. В Испании в 1723 году сожжение живыми девяти еретиков вошло в программу свадебных празднеств, и этим публичным зрелищем развлекали высокую невесту, дочь правителя Франции. Во Франции все еще было запрещено погребение тел еретиков на кладбищах; а в центрах, более отдаленных от „просвещения“ столицы, насмехающимся еретикам все еще вырывали языки. Правда, теперь уже ограничились сожжением одних книг Руссо рукою публичного палача, а за два поколения до того такая участь постигла бы самого автора, а не только его писания.

Много раз описывали те времена, но для приведения подробностей нужно много места и времени. Достаточно будет сказать, что абсолютизм господствовал в политике, в религии, в жизни мысли и действия; но он мог существовать лишь до тех пор, пока налицо были очень искусные правители и пока не находилось никого, кто бы поднял восстание среди народных масс. Первым возмутился разум против угнетения; затем, поднялись массы за права обыкновенного человека. С их интеллектуальной стороны оба движения имеют много общего и часто сдвигаются при рассмотрении их в одно целое. Тем не менее в некоторых основных пунктах, как формализм и аристократизм, между ними было коренное несогласие. Оно-то и наложило пе-

чать на натурализм, определив его главные черты, и благодаря ему последняя половина восемнадцатого века отличается от его первой половины.

Однако заметим еще раз, что оба движения не могут быть резко разграничены одно от другого, и что их часто соединяют под общим термином, примененным нами в этой книге лишь к первому периоду. Такое словоупотребление вынуждает с нашей стороны несколько необычную группировку людей. Спокойный, робкий, даже благочестивый Локк, который, можно сказать, был пионером движения, сатирически настроенные Вольтер и Свифт, формалистические Поп и Честерфильд, чувствительный Руссо и Вордсворт, анархисты Дантон и Робеспьер — все они принимали участие в движении. Таким образом, в нем представлено в некоторых отношениях величайшее разнообразие идей и методов. Последняя часть восемнадцатого века отмечена полным разрывом со старой системой мысли и социального порядка, она характеризуется возникновением новых систем мысли и образования, которые мы называем новейшими или современными. Но в их порождении принимала участие духовная работа всего восемнадцатого века. Поэтому необходимо отметить характерные особенности обоих периодов, чтобы стало понятным социальное и умственное развитие века; особенно интересной остается для нас последняя фаза, т. е. натуралистическое течение, вследствие его влияния на педагогическую мысль.

Просвещение (illumination or enlightenment) — таким термином обозначают это движение в первой части восемнадцатого века, хотя часто это название распространяют также на вторую часть столетия. Более позднее натуралистическое движение стало возможным лишь благодаря предшествовавшему, благодаря просветительному движению, и сохранило с ним некоторые общие черты. Термин illumination обладает большей определенностью, и он применялся к группе философов, теологических писателей и „свободомыслящих“ литературных деятелей в Германии и Франции в ранней части века.

Новое движение, хотя оно и было замечательнейшим шагом вперед в развитии человеческой свободы, представляло новый тип формализма, возникший в результате реакции против более раннего реалистического движения. Формализм восемнадцатого века был материалистический, тогда как прежний был пиегистическим; алее, он, в противоположность религиозному и набожному или,

по крайней мере, преданному обрядовой стороне религии формализму, был скептическим и рационалистическим, и, наконец, он носил, в отличие от демократического формализма, аристократический характер. Считая, что нравственность состояла в соблюдении форм и сохранении надлежащей внешности, он допускал самую грубую безнравственность, о чем свидетельствует литература того времени. Отвергнув пуританство и преизм, как лицемерие, и религию откровения, как суеверие, он стал открыто атеистическим или скептическим, и в лице Юма и Гиббона — в Англии и Вольтера и энциклопедистов — во Франции осветил и истолковал жизнь с этой точки зрения. По своему происхождению он был реакцией против существовавшего формализма в области мысли и верований и против церковного абсолютизма.

В основе своей будучи протестом против устарелых и произвольных систем мысли и общественного устройства, Просвещение возмущалось против иерархии и деспотизма в церкви, государстве и обществе, против суеверия и невежества, против лицемерия нравов; правда, часто его проповедь свободы приводила к другой крайности — к анархизму в области социального устройства, к атеизму и скептицизму в области мысли, к распушенности в сфере нравственности. Установив своим фундаментальным принципом полное доверие к человеческому разуму и разуму, оно возставало против всех древних злоупотреблений и вместе с тем против всех форм тиранства, в области мысли, управления или морали. Наконец, оно нападало на самые основы всех институтов, через посредство которых проявлялся деспотический авторитет, разрушая или устраняя таким образом многое из того, что было вплетено в самую ткань устойчивого общественного устройства и что очень важно для существования общества. Только человеческому разуму, ему одному, поручалась теперь истинная оценка жизни и достижение человеческого счастья.

Целью просвещения было освобождение ума от господства терроризма сверхъестественного; выработка в индивидууме нравственной личности, независимой от церковных и социальных форм; обнаружение умственной свободы и достаточности человеческих способностей; разрушение всего терроризирующего чувства: абсолютизма, гнетущего мысль, деспотизма, ограничивающего свободу действий и исходящего, главным образом, от церкви и монархии, дополняющей церковь. Просвещение возлагало высшие надежды на разум индивидуума, на правосудие в государстве, на терпи-

мость к религиозным верованиям, на свободу в области политики и на права человека. Во весь этот период господствовала глубокая вера в prerogatives индивидуума, в его право на индивидуальное суждение и на решение каждого вопроса, независимо от верований и суеверий церкви и традиций, укоренившихся в обществе. Свобода мысли, свобода совести, достаточность разума, как руководителя жизнью, были лозунгами и руководящими началами просвещения восемнадцатого века.

Перейдем теперь к краткому описанию различных сторон этого нового движения. Самой фундаментальной из них была философская. В этом отношении движение началось в Англии Локком, который установил вопросы, требовавшие разрешения, и указал на источники ответов. Отвергнув старую спекулятивную философию, он отыскивал действительный источник знания, устанавливал степень его реальной силы и границы человеческого ума. Все эти вопросы подлежали разрешению с помощью исследований, изысканий. Руководящее правило философа стало позже изречением поэта; оно гласило: „самый подходящий предмет изучения для человечества есть сам человек“. Утверждали, что все идеи — опытного происхождения и нет идей врожденных. Ощущение было в их глазах первичным источником знания, а рефлексия — вторичным источником. Философия начертывала мирской взгляд на жизнь, подчеркивался индивидуализм, превозносился разум. Все упование возлагалось на человеческий рассудок.

Если философия представляла основной элемент просвещения, то наиболее выступавшим вперед элементом был, несомненно, религиозный. Хотя Локк писал в защиту религии, это не предохранило его философию от пользования ею, как опорой, во всех нападках против религии. Значение разума (ratio) подчеркивалось с такой настойчивостью, что термин „рационализм“, в его более узком, техническом значении, все еще обозначает то особенное движение, которое было выразителем оппозиции и против веры в сверхъестественную религию церкви, и против приверженности к натуралистической религии последующего периода. Для рационалистов человеческий рассудок был высшим судьей и оценщиком религиозной истины. Рационализм отвергал откровение или как ложное, или, — если оно лишь подтверждало в главных пунктах учения, уже установленные разумом, — как непужное. Ортодоксальное направление породило, о чем мы говорили выше, пиетизм и несло ответственность за формализм в воспитании; оно также

подготовило почву для рационализма, благодаря собственному подчеркиванию важности логического элемента и пренебрежению религиозным духом.

Но французские философы и писатели придавали религиозной фазе движения более практический характер. И поэтому они возражали не только против фанатизма верований, но также против обрядового и жизненного фанатизма; они боролись не только против суеверий мысли, но и против безнравственности и бессердечия в поступках; этих людей вызывали на оппозицию не только суровость представителей ортодоксии, но также жестокость и тиранство, преследование и терроризм, проявляемые в подавлении различий во взглядах. Вот какие мотивы делали из оппозиции великую силу, выдвигавшую целями своей борьбы: право на индивидуальное суждение, пользование разумом, развитие умственных способностей и прогресс общества. Поэтому все свои усилия она направила против церкви. Вольтер (1694—1788) посвятил всю свою долгую жизнь испровержению „бесчестной“, как называлась церковь, и как было озаглавлено одно из его сочинений. Вообще, он написал сотни литературных произведений. Подобно тому, как Людовик XIV говорил: „государство—это я“, так Вольтер, по чьему-то верному замечанию, мог бы утверждать: „век (18-й)—это я“. Вольтер и его единомышленники отождествляли церковный обскурантизм тех времен с христианством, христианство—с религией и смело утверждали, что всякая религия—зло, препятствие для прогресса, деспот над разумом, и что церковь была проявлением того времени, воплощением „бесчестия“. С точки же зрения атакуемого врага цель Вольтера и его последователей представлялась чисто отрицательной и разрушительной. А между тем он нападал, главным образом, на узкий догматизм, преследования, бесчеловечность, особые привилегии—все принадлежности и характерные особенности тогдашней церкви, делавшие ее ненавистной для всех. Его положительной целью было освободить человеческую мысль от суеверий и пут традиций, установить право на индивидуальное суждение, способствовать просвещению народа и превознесению разума. Если разуму надлежит быть руководителем в жизни и судьей над обычаями и установлениями социальной жизни, то необходимо освободить его от предрассудков и суеверий. Так как, по мнению „просветителей“, предрассудки и суеверия коренились в религии, охранялись и закреплялись церковью, то было необходимо испровергнуть церковь и поставить на ее место

религию разума или природы. К этому своеобразному верованию в естественную религию Вольтер пришел к концу своей жизни. Та сторона движения, которая была обращена на жизнь общества и его организацию, отличалась господством той же неограниченной веры в разум. И вот, монашество, безбрачие духовенства, церемонии и обряды, гнет церковной тирании вызывали самые ожесточенные нападения из-за своей „неразумности“; только во второй линии возмущались против их неискренности и против разлада между идеалом и действительностью. Таким образом, господствовал тот же критерий в отношении социальной и, особенно, политической организации, как и в отношении религий. Даже во Франции часто затрагивались и разрабатывались идеи естественных прав, равенства перед законом, индивидуального выбора, как источника превосходства личности, и многие из тех идей, которые приобрели столь громадное практическое значение в последней части века. Теперь, поддерживаемые в своих притязаниях разумом, они приобрели новую жизненную силу и новый смысл.

Еще одно следствие этого превознесения разума заслуживает быть отмеченным. Вольтер и его выдающиеся единомышленники первой половины восемнадцатого столетия были не в меньшей степени аристократами, чем те привилегированные аристократы, против которых они восставали. Все равно, выражали ли они его или нет и как выражали, но они придерживались взгляда, что низшие классы были неспособны руководиться разумом, неспособны к образованию, что они стояли немногим выше дикарей и что, поэтому, по отношению к ним религия выполняла вполне законную функцию.

Движение мысли приняло в первой части века аристократическое направление, ибо оно было рационалистическим. Оно ставило себе целью заботиться о культуре немногих, побороть узкий традиционализм и догматизм в жизни тех, кто господствовал в обществе, и обеспечить царство разума среди образованного класса. Оно хотело поставить новую аристократию ума и богатства на место старой аристократии происхождения, положения, церкви. Новая аристократия обладала умом, остроумием и блеском, в противоположность узости и тусклости старой аристократии. Но новая культура имела в виду немногих избранных, пренебрегала массами, впадшими в унижение и испорченность терпевшими от оскорблений и тиранства. В то время, как, „просветители“ восставали против деспотизма и угнетения в области человеческой мысли, они надеялись извлечь

выгоды из участия в социальных и политических привилегиях немногих. На всем этом лежала печать эгоизма и противоречивости, почему несправедливость еще ярче бросалась в глаза многим, на чьих плечах покоились привилегии избранного меньшинства.

Интеллектуализм, аристократическая тенденция раннего движения, развился в формализм,—формализм скептического настроения, себялюбивого равнодушия, внешнего лоска в социальных отношениях, ходульных форм искусственного общества—правда, не лишенный разумности, но по своей искусственности утративший всякую близость к естественному образу жизни и из-за космополитизма растерявший чувство национальности. Пропаганда Просвещения не ограничивалась одной какой-нибудь страной; отечественная литература англичан стала интернациональной, благодаря Локку, Поу и английским новеллистам, французская литература— благодаря Вольтеру и энциклопедистам, и германская—благодаря немецким философам. Нанятая мудрость и аффектированное превосходство образованного класса, избегавшего простоты, как признака грубости и естественности, как признака неразумности, развились в формализм, который не менее угнетал массы и вызывал во многих не меньшее отвращение. Правственный формализм, в который выродилась паетистская и пуританская мораль, прекрасно изображен в английских рассказах восемнадцатого века, особенно в новеллах Ричардсона. Формализм Просвещения столь же хорошо иллюстрирован в понимании правственности, вежливости и сочувствия, изложенном в „Письмах“ лорда Честерфильда. Последняя часть восемнадцатого века, утомленного двойным формализмом, обратилась, ведомая Руссо к новым целям

Натуралистический период восемнадцатого века.—

До середины века философия и разум сосредоточивали свои нападения на церкви; после середины века критику направили на недостатки социальной и политической организации жизни. Прежде целью было уничтожить существующие злоупотребления; теперь стремления направились скорее на созидание идеального общества.

Кроме того, существовали еще другие фундаментальные различия между обоими движениями. Владычество разума стало для многих не меньшим проявлением деспотизма, чем господство авторитета. В противоположность прежнему убеждению, теперь навязывали взгляд, что не всегда можно полагаться на внешние чувства, и что разум не всегда бывает непогрешим. С другой стороны, рекомендовали следовать в поведении руководству эмоций

или внутренних чувств, как истинному выражению нашей природы, противоположному холодным эгоистическим расчетам рассудка. Движение в последней половине века имело в виду усовершенствование масс народа, тогда как предшествовавшее движение закончилось в результате сформированном умственной аристократии.

Руссо был вождем одного; Вольтер—вождем другого движения: Вольтер стал во главе первого вследствие своих блестящих умственных сил и своего дальновидного рационализма; Руссо мог стать во главе второго движения, благодаря своим глубоким эмоциям и глубокой симпатии к народу. „Если объяснять популярность Вольтера тем, что он высказывал мысли большинства, то с таким же основанием можно утверждать что Руссо был популярен потому, что умел в совершенстве выражать немые чувства других“*). Первое движение завершилось умственным освобождением но оно терпело и даже охраняло, из эгоистических соображений, формализм в социальных учреждениях. У Руссо неоставало ни способности, ни выучки, чтобы чувствовать себя хорошо и легко в этой, построенной на внешностях, жизни общества, и он, руководимый отчасти личным чувством, отчасти симпатией к судьбе простых людей, обездоленной благодаря равнодушию высшего класса, восстал против этого общества с величайшим возбуждением и провозгласил, вместо власти разума, новую веру в природу, в простого человека и в способность человека добиться собственного блага в жизни. Как контраст величию монархии, веселью и роскоши жизни дворянства, блеску общества, Ла Брюйер набросал картину „известных диких животных, самцов и самок, рассеянных по полям, черных, багровых, сожженных солнцем, привязанных к земле, которую они обрабатывают с непобедимым упорством; они владеют чем то в роде членораздельной речи, и когда они становятся на ноги, то показывают человеческое лицо и действительно они—люди“. Цитируя эти слова, Морлей прибавляет: „Нет основания предполагать, что Вольтер видел когда нибудь это страшное зрелище. Первым глашатаем его явился Руссо. С его времени преобразование людских отношений никогда уже не упускалось из виду ни государственными деятелями, ни философами с достаточно острым зрением, чтобы видеть глазами даже то, чего они боялись и гнушались в своих сердцах. Миссия Вольтера была

*) Willert. Acton's Cambridge History. Vol. VIII, p. 28.

ной, подготовительной: сделать гения и авторитет разума популярными ценностями“ *).

Но задача второй половины века, под главенством Руссо, состояла в пробуждении новой веры в человеке, в выработке нового жизненного идеала, в водворении нового духа в обществе и в восстановлении основы для религии—в природе человека. Если рассматривать старый и новый периоды с их лучших сторон, то мы найдем глубокое различие между ними. Тот же историк подводит итоги этому различию между натуралистическим периодом и периодом преемствовавшего просвещения следующим образом: „Вера в божественную силу, благоговейное повиновение ее предполагаемой воле экстатическая надежда на невыразимое воздаяние— вот стимулы старого движения. Нераздельная любовь к ближним, твердая вера в человеческую природу, решительные поиски справедливости, непоколебимое стремление к усовершенствованию и великодушное довольство надеждой, что другие смогут пожинать плоды всех усилий— вот главные пружины нового движения“ **). Разница между рационалистическим и натуралистическим движениями, между Вольтером и Руссо, сказывалась также в их отношении к религии. По мнению Вольтера, всякая религия была иллюзией верующего и обманом со стороны священнослужителей. Натуралисты, отвергая и скептицизм просветителей, и старую церковность, в которой они видели суеверие ортодоксии, придерживались „естественной религии“ и проповедывали ее; она заключала в себе христианскую мораль, но исключала более или менее полно сверхъестественный элемент. Критика этой естественной религии так же мало интересует нас здесь, как и критика позиции скептиков; но важно отметить, что натуралисты верили в религию, как в существенную принадлежность человеческого общества, ибо она была существенной частью человеческого опыта. Поведение революционного Конвента прекрасно комментирует различие между двумя движениями в этом отношении: он подтвердил веру французской нации в Высшее Существо и в бессмертие души и принял исповедание Савойского викария (из „Эмиля“, кн. IV), как символ веры. Скептицизм и атеизм были объявлены аристократическими и нетерпимыми с новой точки зрения.

Общее представление о цивилизации у Вольтера и его союзников и ключало из нее религию, не допускало равноправия

*) Morley, Voltaire, pp. 27 - 28 (Морлей, Вольтер, М., 1889).

***) Morley, Rousseau, Vol. I. Introd (Морлей, Руссо, М., 1882).

простого народа, не питало симпатии к массам, связано было с созиданием общества на основах образованности, ума и внешнего лоска, с господством холодного формализма и нравственности, охраняемой точным соблюдением окостенелых правил; они приняли разум за руководителя в области мысли, материализм— за критерий нравственности и личный интерес или даже просто эгоизм— за принцип поведения. В этом понимании общества— основа для протеста Руссо, видевшего в цивилизации проклятие. (Об этом контрасте Флинт говорит:

„Оценка Вольтером цивилизации также была одновременно и очень искренней и все же очень несовершенной. В нем живы были неподдельный энтузиазм к культуре, острое чувство сознания ценности науки, искусства, литературы и социальной утонченности. Но его идея цивилизации отличалась чрезвычайным несовершенством; она исключала всякое религиозное исповедание; для нее не было ничего более высокого, нежели умственная проникаемость, нравственная корректность и хорошие манеры. То не была идея цивилизации, усваивающей все истинно человеческое, схватывающей все то, что культивирует умственную и духовную жизнь, желающей утонченности и дисциплинирования природы человека, но вместе с тем сохраняющей ее простоту, уважающей ее самоопределение и благоприятствующей индивидуальной и национальной оригинальности; то была скорее идея цивилизации специального и искусственного типа, связанного с определенным местом и временем, осуществленного во всем блеске в изящных салонах и философских кружках Парижа в Вольтеровский период“ *).

На школьное воспитание рационалистическое движение оказало мало непосредственного влияния, чего нельзя утверждать относительно частного воспитания высшего класса. О характере последнего можно судить по идеалам жизни и поведения, выработанным лордом Честерфилдом для сына. Воспитание в духе светской мудрости, в духе усовершенствования внешних форм поведения, отсутствие всех серьезных жизненных ценностей, подчеркивание вежливости, преувеличенная оценка манер и изящности на счет добродетели и серьезности, внимание к внешности и пренебрежение к внутренней сущности, поверхностное усвоение самых разнообразных знаний, чисто материалистическое суждение о жизненных делах, развитие привычки решать все вопросы бес-

*) Flint, History of the Philosophy of History in France, p. 300.

страстным, холодным рассудком, полная власть над телом, скрывание до известной степени своих взглядов—вот идеалы воспитания в рационалистически-аристократический период. Перед нами дальнейшее развитие социального реализма Монтэня, а в некоторых отношениях и вырождение его, хотя в других отношениях—действительное движение вперед. Частое сопоставление Руссо с Монтэнем объясняется их связью с промежуточным рационалистическим периодом; один способствовал его возникновению, другой конкретизировал его великие отвлеченные принципы и придал им новую форму. И все же по сравнению с воспитанием, за которое стояли рационалисты, воспитание натуралистического периода, насколько только возможно,—реакционно.

Нас интересуют здесь, главным образом, не подробности „воспитания согласно с природой“ и не основные различия его с воспитанием рационалистического периода. Главный пункт, требующий нашего внимания, следующий: совершенно так, как великие учения об освобождении простого человека берут начало из мыслей Руссо, точно так же обстоит дело и с великими педагогическими доктринами об освобождении ребенка. „Социальный договор“ Руссо содержит в себе зачатки Декларации независимости и Американской конституции, а в „Эмиле“ Руссо находим мысли, предвосхищающие детские сады, работу современных элементарных школ и всю новейшую концепцию воспитания.

Странная форма, в которой изложено учение, дикое эмоциональные причуды автора, его неприятная личность, его противоречивая жизненная карьера, дурное влияние, оказанное им—политическое, литературное, моральное—не должны заслонять от нас той истины, что ему мы обязаны идеями о ребенке, как об исходном, определяющем пункте воспитания, т.-е. воспитательный процесс определяется природой ребенка, его цель направлена на характер ребенка и на его положение в обществе. Другими словами, Руссо мы обязаны идеей всего того, что с тех пор было разработано, во всем разнообразии подробностей, в области новейшего воспитания.

Жан Жак Руссо.—Существенно демократическое—тогда как первая фаза эпохи Просвещения была существенно аристократической—и образуя одновременно вершину Просвещения и основу мысли и жизни девятнадцатого века, натуралистическое движение обязано как своим возникновением, так и замечательным и чрезвычайно влиятельным выражением своих принципов Жан-Жаку

Руссо. Чтобы верно оценить идеи и цели этого человека, понять существенные принципы самого движения и его отношение к много-различным, скоро наступившим переменам и, особенно, чтобы составить себе понятие об его влиянии на педагогическую мысль, необходимо отложить в сторону все предрассудки при рассмотрении личности Руссо, в которой, вероятно, больше, чем во всех других, можно найти смешение силы и слабости, истины и заблуждения, привлекательного и отталкивающего. Этот человек был всецело во власти своих эмоций; он носил в себе самые высокие идеалы и обладал величайшей способностью выражать их словами, но очень небольшой способностью осуществлять их на деле; к этим свойствам у него присоединялись: глубокий и ясный взгляд на вещи, неограниченная симпатия к людям, немного точных знаний, еще меньше дисциплинированной силы ума: но он умел давать движение идеям, которые возникали у многих других и выражались многими другими, и эта-то исключительная способность сделала из него одного из самых могущественных двигателей истории. Наполеон сказал, что без него не случилось бы французской революции; конечно, трудно рассуждать о всяких вероятностях, но можно с достоверностью утверждать, что он призвел полную революцию в педагогике, в теории и практике, и с ним в этом отношении не может сравниться ни один человек и ни одна группа людей из всех рассматриваемых нами педагогов. Он первый стал проповедывать политическое и социальное евангелие простого человека и стоял за его воспитание, как за принадлежащее ему от рождения право. Мы снова приведем слова Морлея: „У Руссо благовоспитанная Европа впервые подслушала странные голоса и увидела слабые отражения того смутного нещерного мрака, в котором пребывают простые люди“.

Руссо родился в Женеве (в 1712 году); этот город известен своим умственным процветанием, своей моральной силой и своим влиянием на Европу, благодаря господству кальвинизма, распространившегося среди протестантского населения Франции, Англии и Шотландии. В Женеве преобладала серьезность в моральной жизни, чистота домашних отношений, простота общественного порядка, свобода в управлении, находившиеся в резком контрасте с роскошью, богатством, искусственностью, безнравственностью и цинизмом парижской жизни. Воспоминания о ранних впечатлениях, подкрепленные контрастом с более поздними парижскими впечатлениями, дали, несомненно, Руссо элементы для изображе-

ния идеального естественного состояния; гражданам своего родного города, — который позже ответил приказом публичному палачу сжечь его книги, — Руссо посвятил свое сочинение „Происхождение неравенства среди людей“, где наиболее ясно изложен его идеал. В детские годы его не очень утомляли обучением; но он научился рано читать и посвятил свои ранние годы ничем не ограниченному поглощению романов, и это-то укрепило в нем природную склонность к чувствительности и даже чувственности. Немногие годы длилось его более урегулированное воспитание, которому он поддавался с большим равнодушием; оно не привело ни к какой коренной перемене в его рано сложившемся характере. В двенадцать лет он изучал, в качестве ученика, ремесло, но, по его собственному свидетельству, усвоил больше искусство обмана, лени и бесчестности, чем искусство ремесленника. Четыре года спустя, все еще руководствуясь лишь своими эмоциями и капризами чувств, он стал самым обыкновенным бродягой. Жизнь праздншатанья продолжалась несколько лет и имела одну хорошую сторону: она усилила его любовь к природе и дала ему знание природы. Соблазненный в один голодный день бутылкой вина, плотным обедом и гостеприимством одного служителя церкви, которого он позже прославил под именем Савойского викария, он переменял свою религию; этот непредвиденный случай на годы опередил его жизнь. Для нас бесполезно останавливаться на подробностях его жизни, если только не задаваться целью показать на конкретном примере воспитательный идеал Руссо. Его понимание воспитания выросло из его собственной жизни; оно было скорее эмоционального, чем рационалистического характера, превозносило природные инстинкты и желания над разумом, считало, будто нравственные и религиозные идеи не могут развиваться в раннем детстве, будто можно извлечь больше из связи и общения с природой, чем из книг или из общения с чужими умами, наконец, будто настоящее развитие обусловлено удалением всех ограничений и предоставлением естественным склонностям полной свободы. Единственным постоянным и возвышающим интересом в течение этого периода жизни Руссо, а также единственной деятельностью, в которой он проявил некоторую искусность, была музыка. Как исполнитель и композитор, если не как учитель, он обладал значительным талантом и написал по этой своей специальности много трактатов для энциклопедических изданий того времени. Когда ему было около сорока лет, его бесцельным,

бессмысленным существованием овладела великая идея—идея, которая дала выход его сентиментальному чаду, его эмоциональным предрассудкам и верованиям,—идея, которой через него было суждено революционировать общественный строй его второй родины и глубоко видоизменить общественную структуру во многих других странах, идея, которая в ее приложениях к воспитанию должна была и там создать новую эпоху. Его главная идея была проста, а теперь стала общим местом. Человеческое счастье и человеческое благополучие—естественные права каждого индивидуума и не должны быть специальным достоянием привилегированного класса; надлежащая социальная организация и воспитание ставят себе целью реализовать это пожелание. Сюда он прибавил главный довод—род трубки для взрыванья бомбы: наука, искусство, правительство—в их тогдашнем виде—мешали такому осуществлению и потому подлежали разрушению.

Учение об естественном состоянии“.—В 1749 году Руссо натолкнулся случайно на тему, предложенную Дижонской академией на премию, и тут его охватило, по его собственным словам, вдохновение. Дижонская академия, заметим между прочим, была одним из учреждений, много способствовавшим в течение восемнадцатого века прославлению Франции в области литературы, искусства и науки. Вдохновение Руссо было, действительно, одним из тех самопроизвольно зарождающихся убеждений, достигаемых без всякого предварительного рассудочного и сознательного размышления, которые играли большую и влиятельную роль в жизни великого выразителя эмоций и представляли наибольшее из возможных для него приближений к точным рассудочным процессам. Тема была поставлена в форме вопроса: „Восстановление наук послужило очищению или порче нравов?“ Руссо дал отрицательный ответ, разработанный в виде изложения идеи „естественного состояния“—идеи, много обсуждавшейся в течение этого периода и у многих вылившейся в ту же форму, как и Руссо. Но, не в пример другим, Руссо защищал свою идею с таким жаром и в таком убедительном тоне прекрасного литературного стиля, что ему принадлежит честь ее распространения в обществе. Руссо дал в сущности лишь идеализацию своих воспоминаний о простой женевской жизни и женевском обществе, а также воспоминаний о своей собственной бесцельной, руководимой одним чувством жизни. Каков по нашим понятиям первобытный человек, таким был; по его собственному свидетельству, Руссо в самые плохие

моменты своей жизни: „живый, вероломный и злословный, вороватый, развратный, жестокий, трусливый, себялюбивый“. Но у этой жизни были также положительные стороны; она была совершенно самопроизвольной, простой, счастливой, удовлетворенной, серьезной, честной—в смысле верности жизни; в этом-то мы находим позже одну из ее главных педагогических сторон. По сравнению с той жизнью, которой Руссо противопоставлял ее—с внешней, фальшивой, лицемерной, поверхностной, бесчувственной, грубой, эгоистической, жестокой и для него бесчеловечной жизнью парижского общества—эта жизнь, согласная с природой, имеет многое за себя. Многое непривлекательное в ней, в отношении формы, объяснялось недостатком искусственности, столь характерной для социальной жизни тех времен, и искупалось ее искренностью; сила же ее заключается в признании ею достоинства индивидуума на почве его собственных заслуг, в признании уз симпатий, как универсального фактора, в ее страсти к свободе и независимости от пуг обычая, традиции и деспотизма.

Руссо провел уже многие годы в соприкосновении, хотя и не симпатизируя ему, с обществом культуры, богатства, высокого ранга—с одной стороны, а с другой—в соприкосновении с могучими умами, собравшимися вокруг Вольтера, который царствовал над новой мыслью и оказывал влияние на политические и социальные иерархии Европы. Он не симпатизировал ни тому, ни другому обществу, ибо во всю свою жизнь он неизменно был предан одному демократическому принципу; он неизменно сочувствовал простому человеку, верил в достоинство индивидуума. Перед ним было пустое, неискреннее, хотя блестящее, остроумное, богатое и „культурное“ общество, когда он писал свои знаменитые опыты и сочинения последующих тринадцати лет, завершившиеся „Эмилем“, те сочинения, которые сделали его знаменитым и которые революционизировали общество.

Аргумент, если можно его так назвать, очищенный от всех риторических украшений и избытка иллюстраций, содержит мало убедительности и лишен страстного тона, присущего первому опыту, а также последующим сочинениям, защищавшим ту же тему. Мы находим здесь отрицание Возрождения во всех его фазах, включая рационалистическое литературное просвещение, достигшее тогда своей кульминационной точки. В этом для нас значение этих его идей и тех, которые они скоро повлекли за собой.

Второй трактат — „О происхождении неравенства среди людей“ — посвящен в значительной степени воображаемому описанию состояния общества среди первобытных людей. Там сказывается лишь физическое или умственное неравенство, установленное самой природой; в естественных условиях первобытной жизни оно едва обнаруживается и потому не влечет за собой уменьшения счастья, довольства и благополучия человека. Человек тогда еще не порочен, так как не знает, в чем добро и в чем зло. Он обладает начальной добродетелью жалости, занимающую место законов, нравов и обычаев. Человека изолирует размышление, философия приводит человека к тому, что он говорит себе подобному: „Погибай, если приходится; я здоров и благополучен“. На основе различий в природных дарованиях и в окружающей среде и еще больше через возникновение частной собственности возникают социальные неравенства, закрепляемые и перевозимые политическим обществом. Политическая власть развилась и организовалась для защиты накопленной собственности. Неравенство, нашедшее себе, в итоге, выражение в различии между богатым и бедным, принимает самые разнообразные формы. Ради закрепления, на все дальнейшие времена, этих неравенств, из которых состоит новейшее общество, существует политическая власть.

Идея трактата привела к идее главного политического трактата Руссо, к „Общественному договору“, в котором заложены основные доктрины французской революции и нашей собственной (американской) Декларации независимости. Правительство есть результат „договора“ среди людей, — которым на некоторых лиц возлагаются полномочия по управлению; остальной народ оказывает управляющему классу известные услуги взамен получаемых преимуществ. Сформированное таким образом по соглашению, правительство может быть распущено, если стороны не приходят более к соглашению. Нужно отметить, что понятие „естественного состояния“ видоизменено в „Общественном договоре“, — идеальной изображается уже не жизнь дикаря, а жизнь в обществе, организованном под управлением народа. Такое общество, — где господствуют простые вкусы и потребности народных масс и где нет аристократии с ее несправедливо приобретенными богатствами, обилием досугов и эгоистическим самоублажением, — может посвятить себя развитию идеальной жизни, в которой „естественный человек“ не встречает препятствий, свобода не

утрачена, и искусство и науки, в духе привилегированных классов, не развиваются.

Подробности рассуждений в этих трактатах, изобилующих заблуждениями, не интересуют нас здесь; нас занимает лишь изложение их основных идей и их влияние на педагогическую мысль.

„Эмиль“ и воспитание согласно с природой. — В этом длинном повествовании — частью рассказе, частью поучении — Руссо рассказывает о надлежащем воспитании мальчика; речь идет о ребенке, взятом от родителей, не ведающем школ, изолированном от общества и доверенном идеальному воспитателю, который воспитывает его под воздействием красот и чудес природы.

Тройное значение „природы“ в „Эмиле“. — Хотя „воспитанию согласно с природой“ придается более широкий смысл, учение об естественном состоянии, как оно определено раньше, изложено здесь наиболее полно и получает здесь наиболее глубокое приложение. В начальной фразе сочинения устанавливается основной принцип: „Все хорошо, когда оно выходит из рук Творца природы; но все извращается в руках человека“. Наше воспитание имеет три источника: природу, человека, мир вещей. Воспитание, полученное от этих трех учителей, нуждается в гармонизации, — иначе индивидуум оказывается плохо воспитанным. „Только тот, в ком совпадают влияния всех трех факторов и в ком они ведут к одной и той же цели, идет по направлению своего назначения и живет гармонично; такой человек, действительно, хорошо воспитан“. Над двумя из факторов человек обладает значительной властью; относительно третьего, своей природы — „внутреннего развития наших способностей“ — он бессилен. Гармония в воспитании приобретается подчинением двух воспитательных факторов — человека и вещей — третьему: природе.

Природа — привычка, и воспитание также не что иное, как привычка. Но слово „привычка“ употребляется в двояком смысле. Первичные предрасположения, не измененные просвещением, извращением или внушением со стороны других, составляют натуру человека. Привычке в этом смысле нужно следовать; но привычка в обыкновенном словоупотреблении обозначает то, что приобретается прямым подражанием другим человеческим существам, внушением или повиновением приказаниям. Относительно этого Руссо сказал позже: „Единственная привычка, допустимая в ребенке, —

это привычка не приобретать привычек*. В своем подчиненном, побочном значении в трактате, „воспитание согласно с природой“ указывает, таким образом, что инстинктивные суждения, первичные эмоции, естественные инстинкты, „первые впечатления“ более надежны, в качестве основы для действий, чем все размышления, предосторожности и опыт, являющийся в результате общения с другими. „Эти предрасположения, до изменения их привычками мысли и суждения, приобретенными от других, суть то, что я называю нашей природой“.

Основное значение „естественного состояния“ в „Эмиле“ — социальное. Это, однако, не означает, как утверждается в трактатах, что состояние первобытного человека превосходит все высшие формы культуры. Но в „Общественном договоре“ Руссо показывает, как состояние высокой культуры может основываться на более истинном политическом принципе, и как, таким образом, развивается более благородный тип социальной жизни, чем тип восемнадцатого века; в „Эмиле“ Руссо предлагает воспитание, основывающееся не на формах жизни в обществе, не на бессмысленных традициях школы и не на непонимании детства, доходящем до полного невежества, — а на знании истинной природы человека. В „Общественном договоре“ он учит, что единственные права человека — естественные права, находимые в законах его собственной природы, и, согласно „Эмилю“, воспитание должно руководиться теми же законами. „Естественный человек“ — не дикарь, а человек, управляемый и направляемый законами своей собственной природы. Такие законы, подобно законам и всех других частей природы, открываются путем исследований. Большинство критик, направленных против Руссо (и многие из них справедливы) подчеркивают факт незнания самим Руссо, как и большинством других людей, реальных фактов, касающихся законов человеческой природы; но, несмотря на недостаток действительных знаний, Руссо с упорным догматизмом защищал свои учения.

Установив первоначальный смысл воспитания согласно с природой, Руссо вывел, как следствие, оппозицию обществу. „Мы должны выбрать между воспитанием человека или гражданина, так как одновременно воспитать и того и другого невозможно“. Однако не следует упускать из виду следующего: под гражданином и обществом он прежде всего подразумевал цивилизацию восемнадцатого века. В „Общественном договоре“ он показал, как воз-

можно было бы развить на ином социальном принципе высокое состояние культуры, несравненно более предпочтительное, чем существующее, — именно на принципе индивидуального выбора, вместо произвольной власти. Такое положение полно общего значения, и здесь мы имеем дело с новой формой старой проблемы индивидуальных прав и социального благополучия. Руссо дает то же индивидуалистическое решение, какое некогда давали софисты, а затем первые вожди Возрождения. Руссо часто намекает на несколько туманное учение о примате себялюбия и любви к добру среди человеческих мотивов, но он не ищет и не находит примирения конфликта между двумя мотивами, как то делали греческие философы или гуманисты реформационного периода. Как у рационалистов ранней части восемнадцатого века, так и у Руссо критика — чисто отрицательная и разрушительная, созидательный элемент в ней очень незначителен. Положительное направление утверждается со следующим периодом: в философии — с Кантом и Гегелем, в педагогике — с Гербартом и Фребелем.

„Естественный человек завершен в самом себе; он — числовая единица, абсолютный человек, имеющий отношение лишь к самому себе или к товарищу. Цивилизованный же человек — дробная единица, зависящая от своего знаменателя; ценность ее определяется отношением к целому, т. е. к социальной организации“. Таким образом, Руссо утверждает как раз обратное мысли настоящего времени, которая видит в человеке природы дробь, часть, находящую себе дополнение до социального человека, до единицы в большей единице целого. Но этот мизантроп, бывший в то же самое время одним из величайших друзей простого человека и глубоко веривший в человеческую природу, утверждал, что „дыхание человека фатально для его ближних“. Это — один из парадоксов, одинаково поразительных и в его жизни, и в его сочинениях. Воспитание в духе социальных учреждений и обычаев, — господствовавших в период Руссо и отличавшихся крайней искусственностью, — он почитал простым рабством; при таком воспитании пренебрегается истинной природой ребенка и истинным счастьем. „Сумма человеческой мудрости“, — говорит он, — „исчерпывается рабскими предрассудками; наши обычаи не что иное, как подчинение мучительное и стеснительное. Цивилизованный человек рождается, живет и умирает в рабском состоянии; после рождения его пеленают, после смерти его заколачивают в гроб; пока он сохраняет человеческую форму, на него налагают путы различные учреждения“.

Воспитание согласно с природой употребляется в „Эмиле“ опять в ином, третьем, смысле. Оно становится, когда автор превозносит свои главные средства — соприкосновение с явлениями природы — самоцелью. Ложное воспитание под влиянием людей должно парализоваться бесстрашным и тесным общением с миром природы ниже человека, т. е. с животными, растениями и физическими силами всех родов. Руссо был „любителем природы“, и, благодаря его учениям, началось движение в пользу более тонкой и полной оценки природы: эта оценка нашла себе выражение в обширной литературной школе на континенте и в Англии. Однако понимание природы самим Руссо основывалось на крайне мизантропическом взгляде на жизнь человека в обществе и не может быть названо гениальным: оно приводило к полной изолированности от общества и к предпочтению затворнической жизни. „Города — могилы для человеческого рода“, говорил Руссо и с моральной, и с физической точки зрения.

В применении к воспитанию тройное толкование „доктрины естественного состояния“ повлекло за собой ряд последствий революционного характера.

Отрицательное воспитание. — Господствовавшее понимание человеческой природы и, особенно, природы ребенка, подкрепленное педагогическими и религиозными учениями, было диаметрально противоположно пониманию Руссо. Человеческую природу почитали существенно дурной; целью религиозного, да вообще всякого воспитания было искоренить первоначальную природу и заменить ее второй натурой, сформированной под влиянием человека. Руссо противопоставил такой мысли следующий принцип: „Первое воспитание должно быть чисто-отрицательным и состоять не в наставлении принципам добродетели или истины, а в предохранении сердца от порока и ума — от заблуждения“.

По его мнению, все воспитание ребенка зависит от свободного развития его собственной природы, его собственных природных сил и склонностей. Не следует стеснять его воли.

„Опыт или потребность одни должны занимать место закона по отношению к вашему воспитаннику. Никогда не давайте ему ничего в удовлетворение его требований, а лишь содействуйте удовлетворению его потребностей. Пусть он, занятый делом, не знает, что такое послушание; пусть он не узнает, что такое авторитет и власть в случаях, когда другие действуют вместо него. Пусть он станет чувствительным к своей свободе, действует ли

он сам, действуете ли вы. Не чрезвычайно ли странно, что люди, занятые воспитанием детей, никогда не изобретали других средств воздействия, кроме апеллирования к ревности, зависти, тщеславию, жадности и страху — страстям самого опасного характера, очень быстро производящим брожение и самым подходящим для разращения души еще до сформирования тела? При каждом, трудно усвояемом уроке, который вы внедряете в их головы, вы насаждаете порок в глубинах их сердец. Некоторые глупые учителя считают великою вещью, если им удастся ознакомить детей с природой добродетели, хотя бы ценою приобретения детьми порочных склонностей; а затем они рассказывают нам с серьезным видом, что такова уж детская природа. Да, конечно, такова она, испорченная вами. Все средства были испробованы, за исключением одного, единственно пригодного — урегулированной свободы“.

Исходя в ошеломляющих парадоксах отрицательное воспитание. Руссо не утверждал, будто не нужно никакого воспитания, а лишь требовая введения совершенно иного рода воспитания, радикально отличного от принятой педагогической практики. В одном из писем в защиту „Эмиля“ от многих нападок, направленных против него, автор писал: „Я называю положительным воспитанием то, которое стремится заблаговременно образовать ум и научить ребенка обязанностям взрослого человека. Я называю отрицательным воспитанием то, которое стремится усовершенствовать органы добывания знания прежде, чем дать непосредственно это знание, и которое пытается расчистить дорогу разуму надлежащим упражнением внешних чувств. Отрицательное воспитание не означает праздности,—нисколько. Оно не дает добродетели, оно предохраняет от порока; оно не внедряет истины, оно предохраняет от заблуждения. Оно предрасполагает ребенка к выбору пути, ведущего к истине, в возрасте, когда он в состоянии будет понять истину, и направляющего к добру—в возрасте, когда он уже приобрел способность познавать и любить его“.

Толкование отрицательного воспитания.—Та же доктрина, примененная к физическому воспитанию, требовала величайшей свободы для ребенка, рекомендовала самую простую пищу и одежду, осуждала всякое медицинское лечение и настаивала на жизни в деревне и на свежем воздухе. Примененная к умственному воспитанию ребенка, она требовала уделения малого вни-

мания умственному тренированию до двенадцати лет. „Детство есть дремотное состояние рассудка“. Поэтому не следует заставлять ребенка размышлять или даже читать, или вообще работать в течение этого периода. — В области морали та же доктрина отрицательного воспитания привела к сформированию гипотезы, которая оказала затем большое влияние и нашла нескольких выдающихся истолкователей, напр., Герберта Спенсера. Это — учение о моральном воспитании путем естественных последствий: пусть ребенок на самом себе испытает естественные результаты своих собственных поступков, без вмешательства человеческих существ — с целью защитить или наказать его. В толковании Руссо это означало далее, что воспитатель может влиять исправительно на ребенка до тех пор, пока он в состоянии представлять ребенку дело так, как будто наказание явилось через естественные последствия, без человеческого вмешательства. Если дитя медленно одевается, вобирая в на прогулку, оставьте его дома; если оно сломало окно, пусть мерзнет от холода; если оно не слушается и оказывается промокнувшим, пусть простудится и будет вынуждено оставаться в комнате; если оно чихает слишком много, пусть переутомится; если оно лениво и не хочет выполнить заданных уроков, пусть остается без пищи (если получение последней обыкновенно связано с выполнением работы). В самом деле, пусть пострадает от естественных последствий нарушения законов природы или законов своего собственного существа; но поскольку дело касается противодействия со стороны индивидуумов, ребенку не должно противостоять ни воли человека, ни человеческого авторитета.

Эта доктрина обладает некоторыми очевидными преимуществами и включает много истинного, но существуют границы ее приложимости, что и делает ее совершенно неудовлетворительной в качестве единственного руководителя. Для подробного обсуждения мы не располагаем местом, но упомянем, по крайней мере, о немногих пунктах. Ценность этого принципа зависит всецело от умения воспитанника связывать причину со следствием; но Руссо уже высказал мысль, что в тот период, когда должна особенно основательно применяться эта доктрина, дитя не размышляет. Поэтому оно неспособно вовсе вынести моральное поучение из сцепления фактов.

Помимо такого самовоздействия, возникает большой вопрос, являются ли влияния на собственное физическое существо или

индивидуальное благополучие единственными, достойными внимания? Нужно еще рассмотреть влияния на чувства других и на их благополучие и нельзя полагаться в отношении их просто на развитие естественной любви к добру. Далее, если отбросить в сторону всякий авторитет, то как воспользоваться опытом других людей и извлечь из него пользу? Руссо полагал, что в опыте других людей, как он воплощен в литературе, истории, обычаях и учреждениях, мало пользы. Для тех, кто отрицает за авторитетом всякую законность на существование, не требуется дальнейших объяснений: для них достаточен и удовлетворителен индивидуализм Руссо, но сам Руссо был далек от согласованности в своих взглядах.

Далее, такое воспитание привело бы к суждению о всех поступках и действиях с точки зрения последствий, а не мотивов, и к развитию скорее осторожности и благоразумия, чем нравственности. Но если мы даже ошибаемся в данном пункте, все же трудно уразуметь, каким образом подобное воспитание могло бы когданибудь привести к развитию положительного нравственного характера у ребенка. Едва ли можно ожидать развития положительных добродетелей в результате избегания ребенком неприятных последствий от собственных поступков для себя самого, особенно, если принять во внимание неразмышляющий характер детства.

Практическое возражение, будто этот воспитательный метод приведет к непоправимому вреду прежде, чем станут возможны положительные результаты, не нуждается в рассмотрении.

Тогда как эти общие принципы отрицательного воспитания лежат в основе всего воспитания, Руссо отводил каждой стороне воспитания—физической, умственной и моральной—соответствующий период. Руссо отверг старый взгляд на воспитание, как на совершенно однообразный процесс, во время которого с ребенком обращались, как со взрослым, и детский ум образовывали, как ум взрослого; но он впадал в другую крайность, разделяя, воспитание ребенка на резко определенные в своих границах периоды, имевшие мало или совсем не имевшие общего между собой так как у каждого периода было свое собственное особое воспитание.

Воспитание от одного года до пяти лет.—Посвященная в значительной своей части установлению общих принципов, перечисленных предварительно, первая книга „Эмиля“ рассматри-

вает воспитание ребенка от одного года до пяти лет и прибавляет мало конкретного содержания к общим принципам. Отец — естественный наставник ребенка, как мать — его естественная кормилица. Оба они дают ребенку первое, главным образом, физическое воспитание. Сущность воспитания первого периода находит свое главное выражение в отрицательном отношении к обычным стеснениям пеленания, ограничениям свободы и жизни в комнатах, а не на свежем воздухе; Руссо восстает, далее, против препятствования естественным склонностям и желаниям и против наказания за проступки прежде, чем ребенок может понимать, в чем дурное, и за что его подвергают наказанию. Тут же — непомерная похвала жизни в деревне, свободе, превознесение спорта, игр и упражнений. „Чем слабее тело, тем больше оно властвует, чем оно сильнее, тем лучше повинуется. Все чувственные страсти находят себе приют в изнеженных телах“. „Всякая порочность обуславлена слабостью. Ребенок дурен или зол только потому, что он слаб; сделайте его сильным, и он станет хорошим. Могущий делать все не делает ничего дурного“. Эти — правда недостаточные — принципы положены в основу первого периода воспитания. Мало внимания следует уделять умственному и моральному воспитанию ребенка. Следует даже стараться ограничить словарь употребляемых ребенком слов. „Очень не хорошо для ребенка иметь в запасе больше слов, чем представлений, и уметь выразить словами вещи, которых он не понимает и о которых не размышляет“.

Воспитание от пяти до двенадцати лет. — Этот „самый критический период в человеческой жизни“ регулируется двумя уже выработанными принципами: воспитание должно быть отрицательным, и моральное воспитание должно вестись по методу естественных последствий. В описании надлежащего воспитания ребенка в данный период Руссо наиболее ясно обнаруживает свою враждебность к господствовавшему тогда типу воспитания. Вопреки обычному стремлению дать ребенку запас всевозможных представлений, не следует предпринимать ничего для насильственного его ума образованием. Детство — само себе цель. „Природа желает, чтобы дети были детьми прежде, чем они становятся взрослыми“. Не нужно обучать ребенка чтению, хотя он собственными силами и мимоходом приобретает это умение. Он едва ли знает, что такое книга. „Упражняйте тело, органы, внешние чувства и способности, но оставляйте душу невспаханной, пока возможно“.

советует Руссо. С одной стороны, ребенок ничего не знает о книгах и о так называемом знании, „с другой стороны, он имеет свои суждения, предвидит, размышляет обо всем, что непосредственно относится к нему“; его воспитание должно быть в значительной степени направлено на развивание внешних чувств, для чего необходимо постоянное общение с силами и явлениями природы. Он измеряет, взвешивает, считает, сравнивает, выводит заключения, подвергает испытанию выводы, открывает принципы.

Воспитание от двенадцати до пятнадцати лет. — В этот период жизни сила индивидуума превосходит его потребности. Умственное воспитание приводит в общем результате к увеличению потребностей, без всякого соответствующего развития силы и способности для удовлетворения этих потребностей. В период, о котором идет речь, возможно самое усиленное приобретение знаний. Что делать ребенку с избытком сил и энергии?

„Он будет стремиться приложить их для выполнения задач, из которых он позже при случае извлечет пользу; он, так сказать, перенесет в будущее все излишнее для него в настоящее время. Крепкое дитя сделает сбережения для слабого взрослого; но оно не поместит своих запасов ни в сундуки, которые у него могут украсть, ни в не принадлежащие ему житницы. Для того, чтобы действительно усвоить и оставить за собой свои приобретения, оно доверит их своим рукам, своей голове, самому себе. Таким образом, это — период труда, обучения, занятий; и, заметьте, не я произвольно сделал такой выбор, — сама природа указала на данный возраст“.

Но в конце-концов есть сравнительно мало вещей, ознакомление с которыми ценно. Любопытство — это увлечение знанием, возникающее из естественных желаний, врожденного стремления к удовлетворенности, а не страсть к знанию, основанная на желании прослыть мудрым, — вот единственный мотив и единственный руководитель. Критерий для всего — практическая пригодность. „Исключим из наших начальных занятий те отрасли знания, к которым у человека нет природной склонности, и ограничмся такими, которые рекомендуются нам нашим инстинктом“. Этот принцип Руссо нашел гораздо большее распространение в наши дни, чем при жизни Руссо. „Каждое знание“ и в этот период остается в пренебрежении. Главной книгой становится Робинзон Крузо, и по ней изучается „жизнь, согласная с природой“.

самопомощь, выясняется бесполезность большей части знания и всех социальных форм. Должно ясно отличать знание от истины и полезное—от знания и от истины.

„Так как все наши заблуждения проистекают от нашего суждения, то ясно, что, если бы нам не приходилось рассуждать, нам не нужно было бы учиться; мы никогда не обманывали бы самих себя; мы были бы более счастливы в нашем невежестве, чем мы можем быть таковыми в обладании знанием. Кто станет отрицать, что ученые знают тысячу истинных вещей, которых никогда не узнает невежда? Но разве ученые поэтому ближе к истине? Совсем наоборот: они удаляются от истины по мере возрастания их учености; ибо лживость суждения делает большие успехи, чем знание, и каждая выученная истина приносит с собой сотню фальшивых суждений. Не подлежит никакому сомнению, что просвещенные общества Европы суть публичные школы лжи, и, конечно, в Академии Наук гнездится больше заблуждений, чем в целом племени гуронов“.

Между прочими предметами Эмиль изучил и ремесло—„менее ради усвоения ремесла, чем ради победы над предрассудками, презирающими его“. В длинном обсуждении важности ручной и ремесленной деятельности в воспитании Руссо подчеркивает многие из социальных преимуществ, приобретаемых таким путем, упуская совершенно из виду те психологические выгоды, которые подчеркиваются в настоящее время. К концу периода Эмиль трудолюбив, умерен, тверд характером и полон мужества.. У него мало знаний, но то, что он знает, он усвоил основательно; он ничего не знает наполовину.. И вы думаете, что ребенок, достигший таким образом пятнадцатого года, потерял бесполезно предшествующие годы?“.

Воспитание от пятнадцати до двадцати лет.— До сих пор укреплялось тело Эмиля, развивались его внешние чувства и мозг; теперь—время для воспитания его сердца. До сих пор ребенок воспитывался единственно для себя и через себя; любовь к самому себе была господствующим мотивом, самоусовершенствование и саморазвитие—последней целью. Теперь нужно воспитать юношу для жизни с другими, в атмосфере социальных взаимоотношений. Господствующим мотивом становится любовь к другим, целью—развитие чувства, эмоций, моральное совершенство.

Руссо первый привлек внимание к высокой важности юношеского периода в воспитании. „В этой стадии заканчивается

обычное воспитание; но, строго говоря, здесь воспитание должно лишь начаться“. До этого времени Эмиль жил изолированно и только косвенно приходил в соприкосновение с другими; ему не приходилось приспособляться к поведению и интересам других; он не знал других мотивов, кроме эгоистического интереса и любопытства. Вероятно, он даже никогда не слышал имени Бога. Теперь же его воспитание становится строго моральным и религиозным. Предшествовавшие привязанности к лицам были просто результатом привычки, ничуть не основываясь на симпатии и опыте сердца. Теперь меняется весь характер воспитания. „Надлежащая для человека наука есть наука о социальных взаимоотношениях. Когда человек знает лишь о своем физическом существовании, он должен изучать только свои отношения к вещам; в этом проходит его детство. Когда он начинает вникать в свое моральное существование, он должен изучать свои отношения к человечеству; и этим он занимается в течение всей его жизни, начиная с того периода, которого мы достигли“.

Любовь к себе со скрытыми в ней возможностями добра и зла должна быть теперь бесспорно направлена к добру. Основа всего этого—эмоциональная жизнь. „Из первых движений сердца возникают первые проявления совести, и из первых чувств любви и ненависти развиваются первые понятия о добре и зле“. Как воспитание в более ранний период обеспечивалось сохранением природной совестливости ребенка через отрицательный метод, так теперь дальнейшее развитие обеспечивается не наставлениями, а общением с людьми, примером наставника и изучением истории. „Я никогда не устану повторять, что все уроки нужно давать молодым людям в форме действий, а не слов. Пусть они не учат из книг того, чему можно научить их из опыта“. И все таки Руссо был далек от проповедывания опасного учения, что должно учиться избегать зла под давлением тягостных переживаний его последствий. „Не существует этического знания, которое нельзя было бы приобрести из опыта других и через собственный опыт. В том случае, когда опыт опасен, вместо того, чтобы переживать его самолично, мы довольствуемся извлечением урока из истории. Если же испытание не влечет за собой опасных последствий, то для молодого человека хорошо понести его“. Так, Эмиля научили не только избегать зла, но и делать добро. Особенно развита в нем симпатия к бедным и угнетенным вместе с желанием помочь им. Он тверд в утверждении своих собственных прав,

быстр в защите других и покровительстве им и является носителем мирных добродетелей. „Дух мира есть следствие его воспитания“.

Сходно протекает его религиозное воспитание. „В пятнадцатилетнем возрасте он не знал, что у него есть душа, и, может быть, в восемнадцать лет еще не время сообщить ему об этом; ибо, если он узнает об этом слишком рано, то он рискует никогда не узнать, как должно“. Эта последняя оговорка содержит основной принцип учения Руссо относительно религиозного воспитания. В противном случае приобретаемые ребенком религиозные представления суть простые формы, словесные подражания, лишенные ценности, когда дело касается действительного опыта. Развитие идеи естественной религии—исповедь Савойского викария—занимает значительную часть сочинения. Из за этой самой части трактата книга была сожжена публичным палачом, а сам автор был изгнан из Парижа, но мы не можем останавливаться на содержании исповеди, лежащем в стороне от нашего главного интереса.

Воспитание девушек рассматривается в пятой, последней книге. Но и оно, хотя и изложенное в обширном трактате, мало интересно для нас, ибо совершенно не выявляет главного принципа Руссо. Действительно, так как все воспитание Софии определяется ее будущим назначением жизненной подруги Эмиля, Руссо насилует свою основную идею, что каждый индивидуум должен воспитываться для самого себя и руководиться потребностями и правами своей собственной личности. Сущность всего рассуждения ясно сказывается в одном предложении, осуждающем господствующее литературно-научное воспитание. „Образованная женщина—мучение для мужа, детей, семьи, слуг, словом—для всех“.

Некоторые прочные результаты влияния Руссо. Воспитание естественных стремлений — в противоположность воспитанию искусственных усилий.—Основные идеи учения Руссо следующие: воспитание есть естественный, а не искусственный процесс; оно есть развитие изнутри, а не приращение извне; оно совершается через работу естественных инстинктов и интересов, а не через воздействие внешней силы; оно есть раскрытие естественных способностей, а не приобретение сведений; оно—сама жизнь в настоящем а не подготовка к будущему состоянию, отдаленному по своим интересам и особенностям от жизни детства. Большое разнообразие форм, в ко-

торые вылились эти идеи в девятнадцатом веке, даже у многих, отвергавших учения и влияния „великого поборника равенства“, является в конце-концов новыми версиями истины, первоначально провозглашенной Руссо в несколько преувеличенной форме.

Старое воспитание ставило себе целью переделать натуру ребенка, навязывая ему традиционный или обычный образ мышления, действий и даже эмоциональных реакций; оно стремилось подменить инстинктивную или „природную“ реакцию ребенка этими искусственными реакциями, развивавшимися из поколения в поколение многими десятилетиями господства религиозного, умственного и социального формализма. Человеческие влечения— зло, и потому следовало отмежевать сердце от предметов естественных желаний. Внешние чувства ненадежны, и потому из них нельзя сделать основы знания или преподавания. Человеческие склонности и инстинкты, будучи проявлениями по существу испорченной натуры человека, направлены на зло и должны быть искоренены. Естественные интересы, как выражения натуры, которую стремились подавить и воспитание, и религия, должны игнорироваться во всех воспитательных процессах. Поскольку деятельность или задачи были трудно выполнимыми с умственной стороны и неприятными для чувства, постольку за ними признавали воспитательную ценность. Первым шагом в моральном воспитании было „сломить волю ребенка“, которая в своей извращенности представляла зло человеческой натуры. Этим предлагалось руководиться в социальном и моральном воспитании ребенка, прилагая постоянные усилия для введения ребенка в искусственные рамки поведения; тогда истинный и естественный мотив скрывался за формой и внешностью поступка, удовлетворительного с точки зрения взрослого, даже если за ним маскировался иной мотив, совершенно противоположный внешнему выражению.

В таком отношении к ребенку совпадали религиозные, философские, психологические, социальные и педагогические верования и практика.

Не только религиозный и философский взгляды отвергали воспитание, основанное на упражнении внешних чувств, пользовании воображением и на внимании к естественным интересам и инстинктам, но и, как мы видели в предыдущей главе, господствующее психологические воззрения заключали в себе такое же отношение. Ум представлялся совокупностью способностей и должен был развиваться путем упражнения этих различных способностей

на соответствующих задачах, ценность которых заключалась в их трудностях. Полагали, что между способностями не существует необходимой связи; поэтому и воспитание их совершалось раздельно и независимо в каждой данной области, хотя некоторые способности почитались выше других. Самой высшей способностью являлся рассудок, и его развивали математикой, логическими спорами и изучением языков. Способностью, от которой зависели все другие и от успешного развития которой зависел успех воспитания, была память. И поэтому развитие памяти заняло первое место среди всех других упражнений. Лучшее упражнение памяти видели в усвоении материалов, не представлявших по своему содержанию интереса для ребенка.

Социальные идеалы того времени благоприятствовали такому взгляду. В ребенке видели взрослого в миниатюре, все значение и все права которого заключались в подражании взрослому. В этом столетии, самом искусственном из всех веков, поскольку дело касалось одежды, манер, поведения, удовольствий, ребенка дрессировали по образцу старших; в результате в высших классах почти阹травили настоящую детскую жизнь. В период, предшествовавший выступлению Руссо, ребенок, поскольку он изображался в литературе, был просто взрослым, рассматриваемым в телескоп, но с того конца, который не приближает, а удаляет. Он говорил, как взрослый, мыслил, как взрослый, действовал, как взрослый. Он изучал те же предметы, что и взрослый, преимущественно языки; он подходил к ним с той же самой логической точки зрения через формалистическое изучение грамматики; он овладевал ими, исключительно благодаря работе памяти, и делал то же формальное употребление из них — в той же самой искусственно организованной жизни.

Все вспомогательные наставления Руссо были лишь конкретными приложениями его общего протеста против всего понимания воспитания. „Поставьте вашу педагогическую деятельность вверх ногами, и вы обрячете истину и будете почти всегда действовать правильно“, советовал Руссо. Он повторял, в различных формах выражения, мысль, что „что бы ни случилось, откажитесь лучше от всего, чем навязывать ребенку скучные и утомительные задачи, ибо неважно, сколько он выучит, а важно единственно, чтобы он не делал ничего против своей воли“.

В Руссо мы находим, таким образом, отрицание концепции воспитания, господствовавшей в эпоху Возрождения, со всем ее

дальнейшим развитием и утверждавшей, будто воспитание есть переделывание ребенка взрослыми, с помощью литературы, религии и тому подобных средств, в существо, отличное от первоначального естественного существа, в личность, обладающую знаниями, ценными для окружающих, действующую в духе существующих социальных институтов и чувствующую в соответствии с признанной религией и нравственностью. Такому искусственному продукту Руссо противопоставил человеческое существо, воспитанное средствами сближения с природой, руководящееся собственными естественными интересами и повинующееся собственным внутренним способностям и склонностям. Во весь предшествующий период воспитанный человек был образованным человеком, во всеоружии социальной культуры; для Руссо воспитанный человек был хорошо развитым человеком.

Согласно с господствовавшими взглядами, ценность каждого вида и рода обучения заключалась в связанных с ними усилиях, требуемых для преодоления трудностей. Руссо видел высшую ценность в возбуждении интересов в ребенке. Конфликт между воспитанием, требовавшим от ребенка напряжения, и воспитанием, опиравшимся на живой интерес в ребенке, начатый Руссо, не исчез и до настоящего времени. Конфликт между предписанным учебным курсом и между принципом свободного выбора предметов изучения, между дисциплинирующим изучением и изучением предметов, интересных по своему содержанию, уже на первых ступенях обучения представляет разновидности той же борьбы. Примирение этих конфликтов в теории и осуществление этой примирительной концепции на практике—задачи настоящего.

Фундамент занятой Руссо позиции, та мысль, которую последующий опыт стремился осуществить на практике, касались необходимости для всех педагогических усилий исходить из инстинктивных склонностей ребенка. Стремление же воспрепятствовать проявлению последних, задуть их, искоренить их вместо того, чтобы их видоизменить или преобразовать,—большое заблуждение педагогов. Реакцией против такого неестественного обхождения часто является формирование в ребенке неприятного характера и дурных предрасположений, на которые затем часто смотрят, как на врожденное зло. „Их первый язык, говорите вы, слезы. Я могу с этим согласиться. С момента их рождения вы поступаете наперекор их желаниям; первые дары, преподносимые

им вами—цепи; ваши первые проявления внимания к ним—для них мучения“.

Понимание воспитания, как процесса жизни, вытекает из предыдущего, как следствие. Будучи процессом, оно продолжается всю жизнь или, по крайней мере, от рождения до возмужалости; смысл его в каждой отдельной стадии не в будущем состоянии, а в настоящем, в самом процессе.

„Что нам думать,—спрашивает Руссо,—о том варварском воспитании, которое жертвует настоящим ради неопределенного будущего, которое обременяет ребенка всякого рода цепями и начинает с того, что делает его несчастным во имя какого-то мнимого счастья в будущем, которым ему, вероятно, никогда не придется воспользоваться? Если даже предположить, что такое воспитание разумно по своей цели,—как могли бы мы смотреть без негодования на этих несчастных, томящихся, подобно каторжникам, от бесконечной возложенной на них работы, не имея никакой уверенности, что подобная жертва будет для них полезна? Возраст радости проходит в слезах, наказаниях, угрозах и рабстве“.

Воспитание не должно быть тренированием—искусственным, жестоким, не знающим симпатий к ребенку, подавляющим все его естественные склонности,—с помощью которого ребенок, как маленький человек, превращается в большого человека, пройдя через руки наставника. Но, позволяя естественным силам развернуться, воспитание становится процессом развития к радостной, разумной, гармонически уравновешенной, полезной и, следовательно, естественной жизни. Цель достигается не с наступлением возмужалости, а с каждым наступающим днем, наполненным естественною деятельностью, соответственными обязанностями и приносящим удовлетворение. Позже Руссо говорит: „Ребенок знает, что он станет взрослым, и все представления, которые он может иметь о возмужалости, являются удобными поводами для приобретения им сведений; но он должен оставаться в абсолютном неведении в отношении представлений о том состоянии, которое недоступно его пониманию. Вся моя книга—беспрерывное доказательство в пользу этого принципа воспитания“.

Упрощение воспитательного процесса.—Если оставлено в стороне воспитание, как искусственное тренирование, как переделывание ребенка руками человека по установленному обществом образцу, то и разработанные искусственные методы образования остаются вне употребления.

„Дайте нам возможность от ощущений переходить через их трансформацию к идеям, но не позволяйте нам перескакивать внезапно от чувственных предметов к предметам, познаваемым только мыслью, — ибо только через первые мы можем достигнуть вторых. Пусть в первых движениях ума всегда будет руководителями внешние чувства; оставьте в стороне книги, обратитесь к окружающему миру, и пусть факты будут главными источниками образования. Дитя, читая, не размышляет—оно просто читает; оно не приобретает образования, а заучивает одни слова“.

Последнее критическое замечание столь же применимо ко многим сторонам школьной работы в наше время, как и в дни Руссо. Географию нужно изучать в лесах, среди полей и холмов, наблюдая положение солнца и земли, течение потока, падение дождя и изменение температуры; астрономию должно изучать на непосредственном наблюдении небесных тел; ботанику — на живых растениях; необходимые факты и основные принципы физики и химии—с помощью наблюдения и опыта; математику — по сколько знание ее требуется другими предметами и экономическими отношениями; историю—только путем чтения. Изучение географии, истории и всех предметов следует начинать дома; нужно братья ребенку лишь за то, что он в состоянии основательно понять, и оставлять предмет можно—лишь вполне овладевши им. „Вообще никогда не подменяйте вещь знаком, разве уж совершенно невозможно показать самую вещь; ибо знак поглощает внимание ребенка и заставляет его позабыть о представляемой знаком вещи“. Наиболее широко распространенные педагогические преобразования настоящего времени сводятся к простому восстановлению этих идей Руссо или к несколько измененным попыткам осуществлять эти принципы.

Ребенок, как положительный фактор в воспитании.— Джону Локку принадлежит честь быть автором первой книги о воспитании, где на первое место выступает сам ребенок; но Руссо принадлежит слава обоснования педагогических учений на природе ребенка. Мы охотно допускаем, что у Руссо было мало действительного знания детской жизни и детской природы, и что его симпатия к детям—чистая сентиментальность, никогда не искавшая и не нашедшая себе практического приложения; и тем не менее верно, что здесь впервые воспитание нашло свои цели, свой процесс и его средства всецело лежащими в пределах жизни и опыта ребенка. Приспособленное, соответственное развитие

детства, свойственных ему сил и способностей—вот цель каждой отдельной стадии воспитания; процесс определяется природой и возрастом ребенка; опыт ребенка дает необходимые средства для воспитания. Все важные преобразования, введенные Песталлоцци, Гербартом, Фребелем и множеством других реформаторов меньшего влияния и значения, имеют, таким образом, свое начало в учениях Руссо.

Руссо выдвигает также и симпатии к детскому возрасту, как необходимое условие плодотворной педагогической деятельности. „О люди, будьте человечны; это ваша первейшая обязанность... Любите детство; поощряйте спорт, удовольствие, любезные, приятные инстинкты“, восклицает человек, который забывал многое из своих собственных наставлений в своей практике. Симпатия к ребенку, бывшая теорией у Руссо и практикой у Песталлоцци, симпатия и личная, и интеллектуальная, и моральная, стала признаваться существенным условием в воспитательном процессе.

Основа для развития педагогики в девятнадцатом веке.

— Наконец, нужно заметить, что в учениях Руссо, несмотря на их причудливость, заключается много истинного, послужившего основой для всего развития педагогики в девятнадцатом веке. Руссо был пророком, обличавшим старое зло и предсказывавшим грядущее благо, хотя он видел последнее смутно и в искаженных контурах. Он стал вдохновителем тех педагогов-преобразователей, которые затем приспособили его несколько фантастические учения к педагогической практике, сделали их осуществимыми. Он был предтечей многих, которые, совершенно не сознавая своей зависимости от презираемого революционера, шли по его следам, пока не вышли на большую дорогу, теперь общую для всех. Три толкования, которые Руссо дал своему учению о природе, обозначают пути и направления развития педагогики в течение девятнадцатого века.

Поскольку Руссо подразумевал под природой врожденные инстинкты, склонности и способности человеческого существа, в противоположность качествам, приобретенным под влиянием ближних, окружающих людей, — он требовал воспитания, как беспрепятственного развития этих природных сил или способностей. Отсюда вытекало, что сознательный процесс образования должен основываться на изучении природных дарований, природных инстинктов, естественных интересов и вытекающей

отсюда деятельности. На этой почве, особенно в связи с трудами Песталоцци, Гербарта и Фребеля, возникло самое значительное и самое плодотворное развитие во всей истории педагогики. Основная идея этого направления в педагогической мысли, высказанная Руссо, гласила, что воспитание—естественный процесс, исходящий от природных инстинктов и склонностей к действию и руководимый принципами, выросшими из изучения развивающегося детского ума и функций ума у взрослых. Таким образом, и психологическое течение в воспитании обязано своим возникновением Руссо.

Сходным же образом учение Руссо о том, что образовательный материал нужно искать в фактах и явлениях природы, что первое место должно отводиться исследованию законов природы и что тесное, бесстрашное и постоянное общение с природой предпочтительнее общения с людьми, стало основой для естественно научного течения в новейшем воспитании. Мы не хотим этим сказать, будто личное или литературное влияние Руссо объясняют все развитие науки и научной педагогики в девятнадцатом веке; но его учения заложили педагогический фундамент для этого направления и оказали очень существенное влияние на его успех.

Наконец, в учении Руссо, что целью воспитания должно быть развитие добродетелей первобытного человека или, по крайней мере, тех черт характера, которые Руссо принимал за первобытные: что во питание должно подготовить индивидуума для жизни в обществе, где каждый обязан выполнять свою долю труда ради поддержания самого себя, где он должен быть связан симпатиями с ближними и доброжелательно относиться ко всем, нуждающимся в его помощи,—в этом учении Руссо заложил основу для развития социологического направления в воспитании или, по крайней мере, повлиял на возникновение такого течения. В своем индивидуализме он ясно подчеркивал идею социального воспитания нового типа. Подчеркивая необходимость изучения ремесла или какого-нибудь ручного труда, как воспитывающего фактора, выдвигая вперед некоторые основные социальные добродетели, отвергая формальное воспитание того времени, поддерживаемое господствующим аристократическим классом и, в свою очередь, поддерживающее его, подчеркивая, в противоположность интеллектуальной стороне воспитания, его эмоциональную и моральную стороны,—он ввел некоторые тен-

денции, которые вместе с другими, уже осуществленными в его время, вошли в социологическое понимание воспитания.

Это тройкое влияние Руссо на воспитание и на школьное дело можно иллюстрировать параллельным влиянием его на литературу. Его влияние на литературу было более непосредственным и немедленным, но несколько не более действительным или глубоким, чем влияние на школу. Руссо можно считать родоначальником романтического движения в конце восемнадцатого и в начале девятнадцатого века. Сочетание героического в действии с господством аффектов, превознесенным чувства, нашло себе здесь выражение, едва ли менее крайнее, чем каким был более грубый и более откровенный реализм прежнего периода. Внимание обратилось от личных приключений и общественных интриг к анализу страстей и описанию внутренних конфликтов. Романтическое движение в такой же степени исходит от Руссо, как и психологическое движение в воспитании.

Сходным образом Руссо первый выдвинул фундаментальное значение естественной среды в истории человеческих эмоций. Под его влиянием возникла тенденция давать в рассказах подробные описания ландшафта, как подходящего фона для драмы человеческой жизни, воспроизводимой на печатной странице. Чувство прекрасного в природе нашло в нем одного из своих самых блестящих и самых преданных глашатаев. В литературе он первый открыл наслаждение красотой местности и стремился проанализировать влияние природы, гор и озер на характер. Так, его влияние в воспитании в пользу тесного общения с природой, а не с книгами, его указание на пользование явлениями природы, как образовательным материалом, находит себе параллель в его литературном влиянии.

Можно провести и еще параллель. Хотя в этом отношении Руссо не является инициатором, а скорее подражателем господствовавшей английской литературной школы, но во Франции именно он перенес интерес в литературе с двorca на хижину, с вельможи и аристократической дамы на простого смертного. Подробные описания жизни простого народа и жизни в деревне, более типично-реалистические, чем романтические, наполняют его большую повесть „Новую Элоизу“ и его „Исповедь“. Превозносятся нравственность среднего класса; простой народ занимает место, до сих пор предназначавшееся для знати; социальные проблемы, касающиеся масс, усложняют фабулу и представляют

удобные поводы для описаний и морализированья. То, что можно звать социологическим течением в литературе, соответствующим такому же течению в области воспитания, — иллюстрацией к нему является учение Руссо об „естественном состоянии“ — получило могучий толчок для дальнейшего развития.

Влияние на школы. При постановке вопроса относительно влияния „натуралистической“ тенденции на школы, не возможен немедленный, прямой ответ. Столь глубокое движение не влечет за собой немедленных, непосредственных следствий. Ответ обеспечен лишь при условии вскрытия результатов более поздних течений, особенно психологического. Непосредственные же влияния слабы; в конце-концов они стали столь общими, что их нельзя и измерить.

Во Франции, где влияние Руссо на мысль и чувство было наиболее глубоким, старый режим так глубоко въелся в социальную организацию, что перемена возможна была лишь в результате потрясающей революции. К тому же на учение „Эмиля“ смотрели, — и совершенно правильно, — как на прямые нападки на аристократию и на церковь. Поэтому против них восстали, затронутые в своих интересах и своим авторитете, и аристократия и церковь. Многие из тетрадей *) (cahiers) первой революции, в которые заносились неправды и обиды, заключают в себе жалобы и советы относительно школ. В общем требовали национальной системы воспитания. Делом революции было, главным образом, положить основание для начальной организации воспитания. Проектировалось многое, но осуществлялось немного. Влияние Руссо можно связать лишь с некоторыми пунктами, да и то не с самыми важными. Хотели всеобщего и свободного воспитания; но оно должно было быть в значительной степени политическим и социальным. Но и это дело, рассмотрение которого относится собственно к главе о социологическом течении, натолкнулось в своем развитии на наполеоновскую реакцию.

В Англии литературное влияние Руссо было очень велико, и его социальные идеи нашли здесь многих последователей, но его педагогические идеи не встречали сочувствия. Правда, они

*) Каждое из трех сословий в каждом округе вело такую книгу (cahier); представители данного сословия из каждого округа в провинции составляли из них провинциальную книгу (cahier); в Генеральных Штатах комитет от каждого сословия составлял из тетрадей одну общую для своего сословия, и эти общие тетради или книги представлялись королю.

вызвали значительную литературу по вопросам воспитания; но в практике воспитания почти ничто не изменилось. так как в Англии отсутствовала всякая школьная система, и воспитание, хотя и регулировалось в значительной степени обычаем, было почти всецело предоставлено индивидуальному, частному усмотрению. Более ограниченный и здравомыслящий натурализм Локка, в его сочетании с господствующим дисциплинарным пониманием воспитания, находил гораздо больше сочувствия у практичного, положительного британца. Из трактатов, написанных в духе Руссо, „Исследователь“ Вильгельма Годвина отличался относительной оригинальностью. В нем, однако, нет ничего глубоко-оригинального, и он далек от широкого захвата и глубины взглядов „Эмиля“. Многие из принципов натуралистического воспитания излагаются в форме простых литературных очерков. Следующий отрывок дает, поскольку это возможно при краткости изложения, основную мысль этих несколько отрывочных очерков.

„Согласно с установленными приемами воспитания, первое место отводится учителю; ученик следует за ним. Согласно же рекомендуемым методам, первое место следует предоставлять ученику, а учителю надлежит следовать за учеником. Если я изучаю только то, что отвечает моим желаниям то что может помешать мне быть моим собственным наставником? Первая задача плана образования — дать ученику мотив, побуждающий к занятиям. Мы видели, как далека установленная система от достижения этой цели. Вторая задача — облегчить трудности, возникающие при усвоении знаний“. Соответствующий метод был так описан: „Таким образом, наиболее желательный способ воспитания во всех тех случаях, когда его найдут приложимым на практике,—это тот, который заботится о том, чтобы всем усвоениям ученика предшествовало свободное желание и оно же сопровождало усвоение предметов. Лучший мотив для занятий—это сознание ценности изучаемой вещи. Наихудшим мотивом можно считать принуждение и страх; при этом мы здесь не станем решать вопроса, неизбежно ли прибегать к этому мотиву“.

Дело Базедова, Зальцмана и Кампе в Германии явилось непосредственным продуктом влияния Руссо и представляет первую положительную практическую формулировку революционно-преобразовательных идей, данных миру Руссо в отрицательной форме. Но к их трудам, как позже к трудам Песталоцци и других, если иметь в виду положительную формулировку учений,

приложима та же критика, на которую вызывали оригинальные мысли Руссо.

Иоганн Бернгард Базедов (1723—1790) в своей ранней жизненной карьере, неправильном прохождении университетского курса обнаружил безалаберную, хотя и талантливую натуру и непостоянный характер. В 1753 году он стал профессором философии Датской Академии, в 1763 году его перевели оттуда; он получал жалованье от правительства, но скоро был принужден оставить преподавание, вследствие своих либеральных взглядов. С 1763 года он в течение многих лет наводнял Германию целым рядом своих сочинений и успел, благодаря своей настойчивости, проложить дорогу своему влиянию, вопреки неистовой оппозиции со стороны всех традиционных ортодоксальных сил. Первые немногие годы он интересовался, главным образом, реформой философского и религиозного преподавания; большинство из его изданий касались религиозной проблемы и пропагандировали идею Руссо об естественной религии и естественной нравственности. Особенную злобу возбудила против себя его книга „Методическое обучение естественной и библейской религии“. Поддавшись с 1767 года влиянию „Эмиля“, он все свое внимание направил на педагогическую реформу. В 1768 г. он выпустил „Обращение к друзьям человечества и к лицам, облеченным властью, о школах, о воспитании и его влиянии на счастье людей“; здесь мы находим план полной системы реформированного элементарного воспитания. Предвозвещенное во многих предшествовавших изданиях, поддерживаемое предварительной подпиской во всех частях Европы, в которой участвовали и короли, и простые смертные, его сочинение „Das Elementarwerk“ появилось, наконец, в 1774 году. В то же время была опубликована его „Книга о методе для отцов и матерей семейств и для наций“. „Начальный труд“ („Das Elementarwerk“) для детей, появившийся в четырех томах, с сотней иллюстрированных таблиц, представлял комбинацию идей Коменского, Бэкона и Руссо. Со времен Коменского это был первый шаг к усовершенствованию характера школьной работы путем составления надлежащих учебников и коренного пересмотра программы школьного труда. Он ставил себе первой целью дать знание вещей и слов совершенно в духе энциклопедического плана реформатора семнадцатого века. Это знание должно было первоначально быть знанием естественных явлений и сил, затем, знанием нравственных и

умственных явлений и, наконец, знанием социальных обязанностей, торговых и экономических дел. В последних пунктах программы Базедов приближался к идеям Руссо. Второй выдающейся чертой книги был естественный метод по Руссо. „Опытным методом“ детей должны были научить читать на родном и на латинском языках, не утомляя их и не теряя понапрасну времени; таким же образом обучали истинам религии и нравственности без сопровождающих предрассудков, узости и формализма обычного религиозного обучения.

Если верить тогдашним историкам, книги Базедова скоро появились почти в каждом доме среднего и высшего класса в Германии, как было с „Эмилем“ и „Новой Элоизой“ Руссо в предшествовавшем десятилетии. Базедов поставил себе целью реформировать частное и публичное воспитание, и влияние его пропаганды было глубоким, но характер даваемого воспитания не может быть назван глубоким.

Базедов и его последователи, среди которых особенно выдавались Зальцман и Кампе, скоро создали совершенно новую детскую литературу. Как в первый раз здесь было установлено воспитание, всецело приспособленное к детям, а не руководившееся потребностями, характером и интересами взрослых, так это была первая, действительно, детская литература. Относительно труда этих людей Шлоссер*), великий германский историк говорит:

„Они и их преемники и подражатели скоро наводнили Германию наивной литературой для детей и стремились воспитывать маленьких детей так, точно превращали взрослых в детей. Они с усердием восставали и против иезуитского, и против пиетистического воспитания и понимали, подобно иезуитам, каким образом можно приобрести благосклонность родителей и детей. Они, действительно, положили конец педантизму, но мы должны возложить на них ответственность за дерзость и нахальство всезнаек из невежественного и самонадеянного поколения юношества, поверхностно воспитанного ими; у нас много примеров, подтверждающих сказанное“.

Не следует думать, что труд Базедова был исключительно положительным и созидательным. Большая часть его, особенно в первый период, носила критический и разрушительный характер,

*) Шлоссер. „История восемнадцатого века“, т. II.

а многое из того, что преследовало созидательные цели, оказывалось плохо обоснованным, беспорядочным, очень претенциозным, поверхностным и потому бесплодным. Сам Базедов даже меньше Руссо годился в реформаторы воспитания. Достаточно сказать о нем лично, что он был груб, безнравственен, неумерен; он происходил из крестьянской семьи и обладал пороками крестьян, не обладая их основными добродетелями; кроме того, он, несомненно, был в некоторых отношениях обманщиком и шарлатаном. С другой стороны, он обладал умственными способностями; у него была определенная цель относительно преобразования педагогической практики его времени, настойчивость, достойная дела, которому он посвятил себя, разумный взгляд на вещи, умение уловить сущность дела и способность возбуждать энтузиазм в других. Несмотря на только что указанные недостатки и на полную его неспособность осуществить собственные преобразовательные планы, вследствие непрактичности Шлоссер устанавливает, что „ему удалось произвести полную перемену во всем характере воспитания и образования в Германии, чего не в состоянии был сделать Руссо ни у себя на родине, ни во Франции“.

„Das Philanthropinum“ (Филантропин). В 1774 г. было основано задолго до того предвозвещенное учреждение в целях осуществления принципов реформированного воспитания, под названием „Das Philanthropinum“. По образцу этого учреждения в Дессау возникли многие другие; все они были недолговечны, но и за короткий срок своего существования сумели оказать глубокое влияние на воспитание детей во всех тевтонских местностях. Воспитательные учреждения возникали повсюду во множестве. После окончательного распада филантропина, вследствие неумелого управления, „учителя из Дессау рассеялись по всей Германии, и каждый из них проводил идеи Базедова согласно с собственным планом; они учреждали заведения и обращали раньше почетную профессию в ремесло“ *)

Основной идеей реформы являлось „воспитание согласно с природой“; под этим подразумевали: необходимость обращаться с детьми, как с детьми, а не как со взрослыми; обучение языкам разговорным методом, а не через изучение грамматики; введение физических упражнений и игр в программу детского вос-

*) Шлоссер, Ibidem.

питания; нераздельность раннего обучения с „движением и шумом“, так как дети весьма естественно любят и то, и другое; необходимость обучения ребенка ремеслу,—из соображений частью воспитательных, частью социальных; предпочтение родного языка языкам классическим в качестве главного предмета учебной программы; обоснование образования на реальных фактах и явлениях, а не на словах.

Учреждение ставило себе целями: воспитывать вместе богатых и бедных; первым дать подходящее естественное воспитание, подготовляющее для социальной деятельности и для социального руководства, а вторых подготовить в учителя. В более умелых руках заведение просуществовало до 1793 года; между тем начали функционировать многие сходные заведения, и два или три из них пользовались широкой известностью и влиянием. Выдвижение вперед задачи по подготовке учителей отозвалось благотворно на всей германской школьной системе. Введение „гимнастики, строганья и столярного мастерства“, как постоянных занятий, в школьную программу Филантропина в воспитательных целях является самым ранним практическим признанием чистовоспитательной ценности творческого элемента за ручным трудом. Впервые было введено в практическую школьную работу обучение по предметам и картинам; привели в более тесную связь жизнь на свежем воздухе и процесс обучения. В основу работы положен был принцип, что образование имеет практические, а, следовательно, нравственные последствия, и что одно формально-моральное наставление и непрактичное, а лишь дисциплинирующее образование малоценны.

Из последующего изложения мы увидим, что все эти идеи были более ясно разработаны позже такими педагогами-реформаторами, как Герbart, Песталоцци и Фребель. В трудах Базедова они сказывались еще в необработанном виде, но его дело было достаточно значительным, чтобы вызвать одобрение у Канта; а общие идеи и сама личность Базедова заслужили похвалу со стороны Гете. Хотя Базедов, вне всякого сомнения, внес элемент шарлатанства в свой педагогический труд и был также пьяницей и непрактичным мечтателем, но в то же время от него исходило преобразовательное движение в германских школах. Его методы обучения географии, физике, естественной истории, истории, геометрии и арифметике были столь же революционными и плодотворными, как и методы Песталоцци, и приложение их на пр к-

тике давало такие же хорошие плоды. Но так как Песталоцци более сознательно выяснил принципы, лежавшие в основе нового направления, и придал влиянию Руссо особенную тенденцию в отношении метода, которая затем получила дальнейшее развитие, то в этой связи необходимо дальнейшее рассмотрение движения. Напомним, однако, как ошибочно распространенное мнение, приписывающее реформу в воспитании в тевтонских местностях Песталоцци: раньше его Базедов оказал столь же глубокое влияние на практические преобразования, как Песталоцци одно поколение спустя. Последний продолжал в слегка ином направлении движение, начатое Базедовым и популяризированное его последователями.

Иоахим Генрих Кампе (1746—1818) был руководящим лицом среди последователей Базедова и его преемником в Дессау, основателем Филантропина в Гамбурге и автором большого количества сочинений, проводивших идею нового воспитания. Его „Robinson der Jünger.“ (1779 г.) послужил образцом для „Swiss Family Robinson“ Висса, известного детям всех стран. Дидактический характер, желание дать сведения, особенно относительно явлений природы, дружеское морализированье, религиозный колорит, почти ханжество, проникающие этот маленький томик, характерны для всего движения. Среди сочинений Кампе многие предназначены для учителей. Он перевел также произведения Локка и Руссо, видя в них основу для воспитательно-реформационного движения.

Христиан Готгельф Зальцман (1744—1811) был после Базедова и Кампе самым выдающимся из вождей нового воспитания и самым плодовитым писателем по вопросам воспитания. В большинстве из своих писаний он стремился сочетать строго-религиозную и морализирующую тенденцию с натуралистическим направлением Руссо. Подобно Кампе, Зальцман, в своих попытках воплотить эти идеи в новом воспитательно-образовательном материале, написал много популярных сочинений для детей.

За этими людьми следовало по тем же путям множество второстепенных воспитателей; тут были искатели наживы, желавшие воспользоваться серьезным преобразовательным движением лишь в собственных выгодах. И этого было чрезвычайно легко добиться, так как филантропическое движение было преимущественно практическим.

Г Л А В А VI.

Психологическое направление в воспитании.

Общая характеристика. Три течения — психологическое, социологическое и естественно-научное, — выросшие на умственной почве восемнадцатого века, развивались вместе и не вполне ясно различимы одно от другого во времени, в отношении лиц, их представлявших, и мест, где они преимущественно проявили себя. Психологическое течение, относящееся, главным образом, к воспитательному методу, поскольку дело касалось его утверждения в школах, имело предшественников в естественно научном течении, относящемся, главным образом, к предметам преподавания, и в социологическом течении, имевшем отношение и к образовательному материалу, и к организации. Психологическое течение явилось непосредственным результатом натуралистического, и потому за ним логическое право на рассмотрение его раньше других.

Подводя итоги общим педагогическим результатам натуралистического движения, нужно напомнить, что все эти влияния, может быть, за исключением одного, относились к методу воспитания, поскольку он диктуется природой ребенка. Психологическое течение было просто высвечением и развитием этих позиций: ибо, несомненно, его основной мыслью было убеждение, что воспитание — не искусственная процедура, с помощью которой молодое поколение усваивает знание форм языка и литературы или вообще знания формального характера, но что воспитание — естественный процесс роста изнутри, разворачивания способностей, врожденных нашей натуре. Другими словами, на воспитание смотрели как на развитие или органический рост, который можно поддержать или которому можно воспрепятствовать методами, обращающимися к естественным, врожденным способностям и активности. Большая разница между идеями Руссо и психологическими принципами заключалась в преимущественно отрицательном и разрушительном характере первых; психологическое же течение стремилось к формулированию тех же идей в положительном духе и к воплощению их в конкретной практической школьной работе. В одном отношении центральная мысль психологического направления, в изложении вождей движения, была существенным шагом вперед по сравнению с позицией Руссо. Натуралистическое течение вос-

стало с большою силою против господствовавшего в школах воспитания, дух и цели которого сводились к концепции дисциплинирующего воспитания. С другой стороны, психологическое течение искало примирения конфликта между старым воспитанием принуждения „и новым воспитанием свободных интересов“. Но так как старое воспитание оставалось непоколебимым в течение многих десятилетий девятнадцатого века, и задачей нового воспитания, в столкновении с ним, являлось разрушить его, то, конечно, выступала на первый план борьба, а не примирение. Тот факт, что рядовые солдаты среди новых воспитателей, — т. е. те, которые шли в хвосте за великими вождями, — не вникая в проблему, подчеркивали почти исключительно значение метода и в этой связи также значение интереса, приводил к усилению конфликта, вместо примирения. Философское изложение теории передовыми педагогами нового направления признавало важность усилий и некоторого принуждения в воспитании, и лишь в отношении подробностей метода конфликт особенно обострялся и казался особенно непримиримым. Имея в виду просто историческую сторону и влияние на школьное дело до последних двадцати лет, можно утверждать, что психологическое движение, как оно ограничено нами, продолжало собою период конфликта. Попытка к примирению выступает рельефно в современной теории и практике, когда психологическое направление сливается с другими течениями девятнадцатого века; к этому вопросу мы подойдем в заключительной главе.

Как ни глубоко было стремление и усилие Гербарта и Фребеля привести к примирению, в популярной концепции воспитания они наталкивались на непримиримую оппозицию. Отрывок, сопоставляющий главные мысли обоих взглядов, заимствованный из обзора одного из сочинений Песталоцци Каролиной Фрай в ее „Помощнике воспитания“*), послужит иллюстрацией к вышесказанному.

„Нам почти нечего сказать о втором сочинении Песталоцци, его „Письмах о первоначальном воспитании“. Книга, написанная для обитателей Марса, если таковые существуют, почти в такой же степени могла бы претендовать на критическое рассмотрение. Если среди Альп поселился народ, в душе детей которого живет от рождения начало веры и любви, нуждающееся лишь в

*) „Assistant of Education“, Vol. IX, p. 363.

уходе и в охранении священной силою невинности, чтобы привести к чистой нравственности и благочестию, то книга принадлежит им. Не нужно было переводить ее на английский язык или другой какой-нибудь, на который было переведено слово Божие; ибо она вводит в крайнее заблуждение. У нас нет таких детей, и потому эта книга бесполезна для нас. Я не могу не привести следующего отрывка, одного из многих подобных у Песталоцци: „Я желал бы прежде всего обратить ваше внимание на существование и ранние проявления духовного принципа, даже в душе ребенка-младенца. Я хотел бы осветить ярким светом наличную в ребенке способность веры и любви — двух начал, через которые, под божественным руководством, нашей натуре предназначено приобщиться к высшим благам, в изобилии ожидающим нас. И эта способность не чахнет в детской душе в дремотном состоянии, подобно другим способностям. Тогда как другие способности, душевные или физические, представляют картину крайней беспомощности и слабости, уже в первых попытках к проявлению лишь ведущих к страданию и разочарованию, способность веры и любви обнаруживает энергию и силу, которых никогда не превзойдут самые успешные усилия позже в расцвете развития“. Мы не можем не сравнить этой мечты социализма с некоторыми мыслями одного христианского автора*), однажды случайно попавшимся нам под руки: „Едва дети начинают проявлять себя в поступках, как мы замечаем, насколько грех проник во все источники их ума. Они испытывают большее удовольствие, размышляя о преступлении, чем о благочестии; их совесть ослаблена и угнетена; ее голос заглушен и ее действия извращены; воображение наслаждается сценами бесчестия, и его трудно увлечь в сторону предвкушения будущего счастья, славы, похвалы; воля порабощена эгоизмом; наиболее легко удастся подражание всему дурному, подражание же всему хорошему наиболее тягостно; суждение готово увековечить заблуждение; дурные страсти растут и процветают, а хорошие чувства вырабатываются с трудом“. Пусть мать-христианка сравнит эти принципы со свидетельством Священного Писания и ее собственного сердца, и она не станет затрудняться решением, в каком из обоих авторов ей искать руководящих основ воспитания“.

*) Newham, On the Principles of Education.

Подчеркивание доверия и убеждение, что воспитание есть развитие задатков, способностей, заложенных в натуре ребенка, составляли лишь часть более широкой мысли, существенной для всего направления. Идея о „воспитании согласно с природой“, близкая и реалистам-сенсуалистам, и Руссо, приняла теперь более определенные формы, когда новейшее понимание человеческой природы стремится занять место старого, господствовавшего так долго.

Новейшее понимание природы в воспитании было тесно связано с понятием природы, прокладывая себе дорогу в философии и науке. С воспитательной точки зрения „природа“ стала обозначать натуру или характер человека, и принципы для обоснования воспитания отыскивались теперь в началах активности и развития человеческой души. Правда, впрочем, что научная формулировка этих принципов психологии, как основанных на точном научном знании методов наблюдения и эксперимента, едва лишь началась до середины девятнадцатого века, и что приложение психологических принципов к воспитанию все еще в значительной степени дело будущего; но движение зародилось уже в начале века.

Средние века значительно видоизменили психологию Аристотеля, но прогресс в этой области начался не раньше возникновения новейшего философского и научного движения, бывшего источником воспитательного движения, описанного нами выше под названием сенсуалистического реализма. Декарт, а после него Гоббс и Спиноза указывали на связь между физическими и душевными процессами. Хотя это был ключ к разрешению психологических проблем, их общее значение поняли лишь позже. Локк, не бывший первоначально психологом, стремился показать, что всем и всяким знанием мы обязаны данным чувственного восприятия и рефлексии. Такой взгляд снова подчеркивал зависимость психических процессов от физических и отмечал важность развивания органов внешних чувств; но главным и непосредственным образом он повлиял на ассоциативную теорию познания, в действительности господствовавшую в восемнадцатом веке. С началом девятнадцатого века обнаружилось развитие идеи психофизического параллелизма, обязанное особенно Гербарту и Гертли. Гербарт исследовал происхождение и развитие представлений времени и пространства, которые до этого считали врожденными,—в их связи с чувственными перцепциями и физическими

процессами. Герbart видел в экспериментировании и опыте, на ряду с метафизикой и математикой, один из источников знания. И тем не менее, поскольку дело касается его главного учения, его все-таки причисляют к старым психологам, которые опирались в истолковании душевных явлений на метафизические основы. Но он совершенно опрокинул старую психологию способностей и сил души и потому считается основателем новой психологии. Таким образом, в Гербarte, игравшем столь важную роль в развитии педагогики, психология находит раздельную линию между старым и новым. Нащупывания Песталоцци этих принципов воспитания, опиравшихся на новое и более истинное понимание человеческой души, были чисто эмпирическими. Достигнутое Герbartом должно было подвергнуться изменениям, новой формулировке, и многое было совершенно отвергнуто. Но достигнутая значительная истина гласила, что это более точное толкование человеческой природы, основанное на более тщательном, научном изучении души, стало теперь возможным, и на результаты такого изучения должно опереться надлежащее понимание воспитания и всякое формулирование более плодотворных процессов образования. Этой-то общей тенденции, смутной и неопределенной в ее приложении в области воспитания, мы дали название психологической. При ограниченном месте мы можем попытаться дать отчет лишь о достигнутом в этом направлении новаторами-вожжами.

Еще одна особенность этого течения, — которое, как мы видели, не вполне соответственно характеризуется термином психологическое, — заключается в его стремлении к усовершенствованию характера воспитания, а современное ему и дополняющее его течение, которое, в таком же общем смысле, можно назвать социологическим, ставило себе целью более всеобщее распространение воспитания. Интересы людей психологической группы или, выражаясь точнее, реформирующее влияние тенденций, подразумеваемых под этим термином, было направлено, главным образом, на улучшение методов преподавания, духа школьной комнаты, характера и подготовки учителей и на распространение в обществе более широкого и верного понимания природы воспитания.

Так пробудились симпатии к детству, возникло знание ребенка, детской души, способностей и склонностей ребенка, остававшихся совершенно неизвестными в предшествовавшие периоды и несколько не принимавшихся во внимание в школах прошед-

ших веков. Хотя знание детской души было сначала поверхностным и долгое время достигалось чисто эмпирическими путями, тем не менее воспитательная практика уже основывалась на изучении детства, и теории о воспитании формулировались на основании данных, собранных в общении с ребенком.

Вследствие этого главный интерес в воспитании обратился на совершенно иную сторону воспитательного процесса. Напомним, что в течение многих столетий этот интерес сосредоточивался на средних и высших ступенях воспитания и образования. Все первые педагоги-реформаторы, как реалисты, так и гуманисты, видели главную задачу воспитания в обучении иностранным языкам и литературе. Элементарная стадия образования находилась в пренебрежении. Коменский, правда, писал о школах для маленьких детей и об отечественных школах, но он надзирал за латинскими школами и писал для них учебники. Главный же и непосредственный интерес почти всех тех, кто принимал участие в новом движении, несмотря на то, что Герbart, напр., пользовался греческим и латинским языками в воспитательных целях, принадлежал начальной ступени. Идеи и практические наставления Песталоцци ограничиваются обучением чтению на отечественном языке, письму и арифметике. Фребель писал по философии воспитания, как целого, но его практическая деятельность и влияния относились к самым ранним стадиям воспитания.

С того времени и доныне педагогическая теория и усовершенствование педагогической практики, за малыми исключениями, обращены были на элементарное воспитание. Так как большинство воспитательных принципов были сформулированы, имея в виду проблемы элементарного воспитания, и так как многие из этих принципов применялись, без достаточного их приспособления, к высшим ступеням, будучи в действительности применимы в данной форме лишь в условиях, из которых были выведены, то часто в результате подобных попыток получался хаос.

Основная мысль психологического течения—что воспитание есть процесс развития индивидуума—согласовалась с индивидуализирующими тенденциями конца восемнадцатого и первой половины девятнадцатого века и с идеями социального прогресса, биологического развития и эволюции во всех научных и философских выводах, которые выяснились в течение того же самого периода. Хотя и выражаемая теперь совершенно иначе, мысль и даже формулировка ее, принятые в течение двух или трех поколений,

были даром Песталоцци, — а именно, что воспитание есть „гармоническое развитие всех сил и способностей индивидуума“. Та же общая идея, но в иной терминологии, обязанной более точному знанию психологии, выражается теперь так: воспитание есть приведение в порядок и систему приобретенных привычек, действий или склонностей к определенному поведению. Это понимание и определение воспитания в терминах индивидуального развития — существенная черта психологической концепции воспитания и является великим вкладом конца восемнадцатого и начала девятнадцатого веков в педагогику. Кроме того, у этого понимания есть свое социологическое значение, и оно совпадает в одном отношении с тенденцией к всеобщему воспитанию, именно: если воспитание есть процесс развития индивидуума, если оно в основе своей скорее естественный, чем искусственный, процесс, то через него надлежит пройти всем человеческим существам, а, следовательно, от его урегулирования будет польза всем. И вот стали выдвигать вперед мысль о народном и всеобщем воспитании, что было невозможно до тех пор, пока главный интерес был обращен на высшие ступени воспитания, и до тех пор, пока воспитание прививало ребенку, подчас насильственно, мысли, эмоциональные реакции и образ действия взрослых людей.

Философская сторона движения. — Философское направление было тесно связано с психологическим, так тесно, что вместо двух движений можно говорить о двух сторонах психологического движения — одной практической и конкретной, которая через экспериментирование стремилась к выработке общих принципов, и другой — метафизической в своих характерных чертах и стремившейся к установлению логики воспитания. Мы можем коснуться лишь первой; люди, представлявшие собой практическое движение, Песталоцци, Герbart, Фребель, выражали господствующие идеи, заимствованные у представителей философского течения, у Канта, Фихте, Шеллинга, Шлейермахера и Гегеля. Занимая кафедры философии, эти последние обязаны были читать лекции по педагогике, но для большинства этот предмет был лишь второстепенным. Один Герbart одинаково принадлежал к обоим движениям. Было много менее выдающихся людей в обеих группах, особенно в новейшие времена, но мы не можем останавливаться здесь ни на их произведениях, хотя бы и ценных, ни на их влиянии, хотя бы и значительном на их родине.

Философу Канту (1724—1804) вменялось, как профессору,

в обязанность читать также курс лекций по педагогике. Записки этих лекций были опубликованы в 1803 г. под названием: „О педагогике“. Многое в них заимствовано из его философии и этики; многое было общим достоянием мысли того времени. Этот курс лекций представляется сочетанием знакомых идей Локка и Руссо, в котором крайний натурализм и свободомыслие французского мыслителя-сентименталиста умеряется выдержанным, дисциплинированным мышлением английского рационалиста. Основная мысль высказывается в самом начале: „Человек — единственное существо, нуждающееся в воспитании. Под последним мы должны понимать хождение за ребенком (бережение и кормление его), наставление и обучение вместе с культурой. Согласно с этим, человек последовательно то младенец (требующий вскармливания), то ребенок (требующий наставления), то учащийся (требующий образования)“. Зачатки развития заложены в самой природе, но совершенствуются они лишь благодаря воспитанию. „В человеке много зачатков, не получивших развития; наша задача позаботиться об их росте, развивая природные дарования в ребенке в должных соотношениях, и принять меры к тому, чтобы человек выполнил свое назначение“. Так намекается чуть ли не впервые на необходимость согласовать воспитание, сообразующееся с природными склонностями и интересами, с дисциплинирующим воспитанием. Кант следует за Руссо, настаивая на воспитании ребенка ради него самого, но он утверждает при этом, что воспитание должно быть „не для настоящего, а для усовершенствованной жизни человека в будущем“. Обсуждение предмета распадается на четыре рубрики: через воспитание человек должен подвергнуться дисциплине; дисциплина должна быть дополнена культурой; в человеке должно развить благоразумие и необходимо сделать его нравственным. Благодаря дисциплине, все беспорядочное в натуре человека подчиняется разуму. Благодаря культуре, состоящей в приобретении познаний и образования, развивается искусство, приложимая позже к различным целям, установленным моральным и практическим воспитанием. Благодаря благоразумию, человек способен вести себя с достоинством и тактом в обществе. Благодаря моральному воспитанию, в человеке складываются такие наклонности, что он выбирает лишь хорошие жизненные цели. Это последнее, чем воспитание часто пренебрегает в действительности, — его наивысшая задача.

Иоганн-Карл Фридрих Розенкранц (1805—1879), преемник

Канта и Гербарта по философской кафедре в Кенигсберге, опубликовал свою „Философию педагогики“ в 1818 году; этот труд был в значительной степени истолкованием или просто изложением философии Гегеля в терминах педагогики. Истинная природа человека—его идеальная натура; при рождении она находится в состоянии задатков и развивается в воспитательном процессе. Этот процесс состоит в освобождении человека от его первой или животной природы или в подавлении таковой в процессе „отчуждения“ и в постепенном приближении к идеальной натуре путем усвоения всего того, что принадлежит к культуре. Воспитание—процесс „самоотчуждения“ и „отождествления“ с тем „я“, которое первоначально было чуждым и существовало лишь в идеале. Через приложение этого принципа к различным областям вырабатывается философия морального, религиозного, а также умственного воспитания, дисциплины, метода и истории педагогики.

Интерес к педагогическим проблемам у данной группы людей—преимущественно теоретического характера; практическая сторона разработана людьми другой группы.

Френологическое движение.—Другая сторона психологического течения в его ранней форме требует упоминания, хотя бы из-за ее исторического значения. То была весьма популярная „наука френологии“, теперь столь дискредитированная, что защищать ее—значит вызывать обвинение в шарлатанстве. Однако, на первых ступенях своего развития это движение имело гораздо более видных и достойных последователей и пользовалось педагогическим влиянием, отнюдь не заслуживающим осуждения. Главная посылка френологической доктрины—уверенность в том, что вся природа управляется законом и что существует тесное соотношение между физическим и психическим миром в человеке; ее вторая посылка гласит о том, что у многих умственных функций есть соответствующие локализованные мозговые центры. Оба положения принимаются современной наукой. Новейшие исследователи отбросили, однако, заключение френологов, будто каждая умственная способность по силе пропорциональна объему соответствующей части мозга, и будто о свойстве способностей можно судить по внешнему строению черепа. Френология не была шарлатанством в дни ее возникновения; об этом свидетельствуют выдающиеся вожди движения и его влияние в области педагогики. Лафатер и Шпурцгейм—в Германии, Джордж Комб—в Англии, Горацій Мани и Фаулер—в Соединенных Штатах стояли во

главе. В Германии френология скоро столкнулась с более научным психологическим движением; в Англии она перешла в требование научной педагогики; а в лице Фелленберга, Комба и Манна она развернула—на родинах этих своих представителей—свое практическое значение. В качестве „науки об умственных способностях“ она была чрезвычайно практической, эмпирической психологией, подстать многим людям с небольшой научной подготовкой.

Движение, связанное с именем Песталоцци. Характер и значение его дела.—Заметим с самого начала, что наша тема подразумевает гораздо больше, чем личные труды и влияние Песталоцци: весьма распространенное заблуждение—слишком высоко оценивать значение этого реформатора в истории педагогики; чрезвычайно преувеличенно приписывать ему все педагогическо-преобразовательное движение начала девятнадцатого века. Наоборот, Песталоцци только повернул в положительную сторону отрицательные и общие воспитательные принципы, провозглашенные Руссо, и конкретизировал их; и кроме него, было, как мы видели, много других,—в первой линии Базедов и его группа,—успешно работавших в том же направлении. Сам Песталоцци говорит о них: „Я был невежествен и не практичен, но обладал способностью понимать и упрощать мысли и вещи; благодаря этому, я мог быть в одно и то же время и самым ничтожным школьным учителем, и преобразователем учения—и все это в век, когда, начиная с эпох Руссо и Базедова, пол-мира пришло в движение ради той же цели“. С другой стороны, идеи и практические приемы, обыкновенно приписываемые ему, являются в значительной степени делом его помощников и бесчисленных учителей последующих поколений, которые работали в направлении, указанном впервые им. Никто не настаивал больше самого Песталоцци на том, что его идеи не были осуществлены им самим или его помощниками, а что будущему предстояло провести их в жизни. Он первый выяснил и заставил других признать необходимость рассматривать педагогическую проблему с точки зрения развивающегося ума ребенка. Этот взгляд не был собственно его оригинальным взглядом, ибо он высказывался и другими; но, благодаря Песталоцци, школьный мир сознал все значение такого взгляда, и в этом—величие Песталоцци. Вокруг него сконцентрировался спор о новой точке зрения на метод воспитания, и ему и его последователям принадлежит честь первоначальной пропаганды.

Его сотрудники сделали очень многое по конкретному изложению новых идей; усовершенствование их нужно поставить на счет его последователям, включая сюда большое число безымянных, но серьезных и проницательных учителей в различных местностях. Позже педагоги-теоретики, особенно те двое, о которых была речь в этой главе, обладая всей практической осведомленностью Песталоцци, но с большим философским проникновением, чем он, и владея более обширными познаниями, создали на основе его трудов более широкое и прочное педагогическое учение, чем какое было достижимо для швейцарского преобразователя.

В его сочинениях много промахов, ошибок, и они неизбежны при наличии многих противоречий; человек, похвалявшийся тем, что не прочел в тридцать лет ни одной книги, в век, когда все успехи мысли кристаллизировались в литературе, едва ли мог избежать ошибок. И его практическая деятельность изобиловала нелепостями, и это являлось следствием некоторой ошибочности его теоретических взглядов. Желание внести новое в каждом пункте при отвержении старой школьной рутины приводило ко многим промахам и эксцентричностям. Фон-Раумер, историк педагогики, раньше учившийся в Ивердонском институте, замечает: „Источником внутреннего противоречия, проходящего через жизнь Песталоцци, был, как мы видим из его собственной исповеди, тот факт, что, несмотря на его великий идеал, который обнимал собою все человечество, у него не было способности и ловкости, необходимых для ведения хотя бы самой маленькой деревенской школы“. Но никто не сознавал лучше границ своей деятельности, чем сам Песталоцци: в специальной форме, в которую он облакал свои идеи, он сам видел лишь одни попытки и хорошо знал, что владел великими идеями в рудиментарном виде. В предисловии к своему сочинению о методе, написанному двадцать лет после появления первого издания, он говорит: „Если на эти письма („Как учит Гертруда своих детей“) посмотрят в некоторых отношениях, как на уже получившие ответ и частью отвергнутые нашим временем, и если они покажутся таким образом скорее принадлежащими прошлому, чем будущему, то все же, если у моей идеи о начальном воспитании есть какая-нибудь внутренняя ценность, и если она способна удержаться в будущем, эти письма, поскольку они бросают свет на путь, каким развивался во мне зародыш идеи, смогут возыметь живую ценность для каждого, кому психологическое развитие воспитательных методов покажется достойным внимания“.

Пункт, особенно подчеркиваемый реформатором, часто упускается из виду его учениками и излагателями его учения. Значение нашего изучения Песталоцци в связи с общим психологическим течением в воспитании нужно искать не в последних выводах из его взглядов, а в том, в чем он сам устанавливает свое значение, именно, что у него мы можем проследить развитие зародышей новейших педагогических идей. Даже из исследования практической деятельности Песталоцци очевидно, что воплощение на практике его идей было очень несовершенным, и их формулировка лишь отчасти удачной. Здесь снова прислушиваемся к его собственной оценке его трудов и трудов его сотрудников. Обозревая свою деятельность уже почти у самого конца своего жизненного пути, он замечает: „Но ведь восклицание „мы можем это сделать“ прежде, чем мы, действительно, могли; „мы делаем это“ прежде, чем мы делали,—это восклицание было слишком громким, слишком определенным, слишком часто повторяемым, отчасти и людьми, свидетельство которых имело действительную ценность и заслуживало внимания. В нем было слишком много обаяния для нас; мы сделали из него большее, чем оно, в действительности, высказывало или подразумевало“. И в другом месте: „Высший результат (в деле народного воспитания) может быть достигнут лишь средствами законченного искусства преподавания и совершеннейшей психологии, через обеспечение крайнего совершенства, механизма в естественном прогрессировании от запутанных впечатлений к разумным мыслям; это далеко превосходит мои силы“.

В виду отсутствия у него каких бы то ни было философских и организаторских способностей, отсутствия аккуратности, постоянства, настойчивости и практических успехов, становится необходимым самостоятельно установить основу его значения в истории педагогики. Он выдвинул вперед новую цель в воспитании, в лучшем случае лишь смутно сознаваемую другими; он выяснил новый смысл воспитания, довольно туманно представлявшийся уму публики; он формулировал совершенно новый метод, основанный на новых принципах, которые оба (т.-е. новый метод и новый смысл) должны были получить дальнейшее развитие в последующие времена, но приписываются всецело ему; наконец, он вдохнул новый дух в школьное дело.

Значение большей части трудов Песталоцци заключалось в том, что он вместо традиции делал основой воспитательной

работы экспериментирование. Отсюда ценность их лежит не в какой-нибудь особенной форме эксперимента, а в достигнутых конечных результатах; или, так как мы в сущности даже ныне далеки от конечных выводов и результатов, эта ценность заключается в принципе или во все совершенствующейся педагогической практике. Следовательно, во многом Песталоцци не столько учил, сколько учился. „Мои взгляды по данному предмету,— говорит он,— возникли из личных исканий методов; приложение их припуждало меня деятельно, опытным путем, искать, находить и разрабатывать еще несуществующее и то, чего я по существу и сам не знал“. Вот почему больше, чем во всех других случаях, необходимо изучить его жизнь и его личный опыт, чтобы понять его идеи: последние не всегда осязаются одними и теми же, а развиваются. Они вырастают непосредственно из его жизни и его переживаний.

Жизнь и деятельность. — Герих Песталоцци (1746—1827) вырос в семье без отца; симпатии, неустанная заботливость и любовное прозрение матери оказали влияние на его развитие, взамен того, что могли бы ему дать более мужественные качества отца или мир вне семьи; это дало ему повод ввести в школу идеал семейных отношений и выставить целью усовершенствование, даже перерождение народных масс. Он говорил: „Я хочу вложить понимание и искусство в руки матери, в руки ребенка и в руки невинного; чтобы насмешник не мог более утверждать (об усовершенствовании масс), что это — мечта“.

Натуралистическое движение рано захватило его, особенно повлиял на него „Эмил“, и он сделался горячим сторонником радикальных преобразований, как и многие из его современников. Оставив последовательно подготовку к пастырской деятельности, затем изучение юриспруденции и подготовку к общественной службе, он отдался, наконец, земледельческой жизни, с двойным намерением: усовершенствовать заброшенный клочок земли новыми методами обработки и жить жизнью, согласно с господствовавшими натуралистическими идеалами. Ему не удалось достигнуть практических успехов в этих направлениях, но неудача дала ему благоприятный случай испробовать нечто другое, даже более близкое его сердцу, а именно, основать филантропическое заведение для покинутых детей. Между тем, он произвел опыт воспитания своего собственного ребенка согласно с идеями, изложенными в „Эмиле“. Опыт привел его к прозрению многих

недостатков, но также и к усвоению превосходных сторон этого трактата с отрицательным направлением, и вывел его на дорогу к великой задаче его жизни—к положительному формулированию тех же идей. Дальнейшим результатом его опыта явился его первый педагогический труд под заглавием: „Дневник отца“, один из первых образцов по изучению ребенка.

Филантропическое предприятие, упомянутое выше, было также педагогическим экспериментом, ибо оно было приложением учения, защищаемого натуралистами, об определяющем влиянии окружающей среды на характер индивидуумов. Пусть ребенок живет в наиболее естественных условиях, какие только возможны, утверждали они, и характер его сформируется и разовьется. Нейгоф стал убежищем для нескольких десятков нищенствующих детей или детей от бедных родителей, не заботившихся о них. Развитие фабричной системы труда уже начало усугублять экономическое неравенство народа и производить тот пролетарский класс, дети которого еще больше были лишены ухода и забот, чем дети крестьян; никто не заботился о них, кроме разве домов для бедных или благотворительных учреждений, лишь увеличивавших моральные и промышленные бедствия. С 1775 года по 1780 Песталоцци руководил—вероятно, первой—„промысловой школой для бедных“. Дети занимались там возделыванием специальных фермерских продуктов, пряжей и тканьем произведений из хлопка и тому подобным. Среди этих занятий они уделяли также некоторое время чтению и заучиванию отрывков и особенно арифметическим упражнениям. Не существовало настоящей связи между ручным трудом и умственными занятиями, но Песталоцци показал, по крайней мере, что они могут вестись параллельно. Комбинированные функции управителя, фермера, мануфактуриста, купца, школьного учителя оказались превосходящими силы преобразователя. Это обстоятельство, вместе с тем фактом, что дети были отбросами общества, и их родители, да и люди вообще, несколько не ценили предприятия Песталоцци, а скорее относились к нему враждебно, привели к его расстройству.

В течение следующих восемнадцати лет Песталоцци, как участник революционно-преобразовательного движения, посвятил себя, главным образом литературному труду. Почти два года он состоял издателем Швейцарской Народной Газеты, выходившей под авторитетом Директории революционного правительства и задуманной, как средство для распространения педагогической и по-

литической пропаганды революции. За годы от 1780 до 1798 Песталоцци написал много статей, некоторые из них по вопросам социальных преобразований, большинство же по вопросам воспитания. Основная мысль, — касался ли он политических или педагогических тем, — оставалась та же, а именно, что социальная и политическая реформа должна была совершиться средствами воспитания, не тогдашнего, общепринятого, а нового, которое преобразовало бы народ морально и умственно. Эта истина дополняла ту частичную, на которой он основывал свое нейгофское предприятие. Самая ранняя из его чисто-педагогических работ — „Вечерние часы отшельника“ была опубликована в 1780 году. Она состояла из ста восьмидесяти положений, заключавших в себе зародыши всех его позднейших, более конкретных работ в соединении с натуралистическими доктринами Руссо. Мы приведем несколько таких положений, и они дадут нам представление о характере всей работы.

„Все существенные и благодетельные способности человечества не суть продукты искусства или результаты счастливой случайности. Они, действительно, от природы присущи каждому человеку. Их развитие — всеобщая человеческая потребность“. „Естественный путь, развивающий силы человечества, должен быть легок и открыт для всех; воспитание, дающее истинную мудрость и мир души, должно быть простым и доступным каждому“. „Природа развивает все силы человечества через упражнение их; они нарастают с упражнением“. „Упражнение способностей и талантов человека, чтобы быть полезным, должно следовать пути, заложенному природой для развития человечества“. „Вот почему человек, в простоте и непосредственности упражняющий свои силы и способности, следуя определенному порядку, спокойно и с неизменным прилежанием, естественно приходит к настоящей человеческой мудрости; а тот, кто извращает порядок природы и, таким образом, разрывает необходимую связь между различными отраслями знания, разрушает в себе не только настоящую основу знания, но и самую потребность в такой основе и становится неспособным оценить преимущества истины“. „Когда люди желают подвигаться вперед слишком быстро и не удовлетворяются естественным ходом развития, они подвергают опасности свою внутреннюю силу и нарушают гармонию и мир в своих душах“. „Когда люди бродят в лабиринте слов, формул и мнений, не усваивая постоянно прогрессирующего знания реальностей жизни,

то их ум неизбежно развивается односторонне и не находит уже другого источника своей силы“.

Самым популярным из его сочинений, оказавшим наибольшее влияние, было „Лингард и Гертруда“; первый том его опубликован в 1781 году. Написанное в форме повести, оно популяризировало идею, которую Песталоцци проводил в практической реформе на одно поколение позже. Новое воспитание должно было состоять в моральном и умственном развитии ребенка и вместе с тем должно было произвести подобное же преобразование в обществе в широком смысле. Целью книги было описать простую деревенскую жизнь народа и большие перемены, произведенные в ней рассудительностью и настойчивостью простой, необразованной женщины—Гертруды. Своим трудолюбием, терпением и искусством в воспитании собственных детей она спасает своего мужа Лингарда от лени и пьянства. В конце концов в круг влияния новых идей вовлекаются соседи, дети и соседние семейства; и простыми методами этой крестьянской женщины, служащей без сознательного намерения новым целям в воспитании, достигается преобразование целой деревни. То, что имело место в Бонали, могло совершиться при соответствующих условиях в каждой деревне,—полагал Песталоцци. То было миссией его жизни—разработать в подробностях методы воспитания, долженствовавшего привести к преобразованию общества через обеспечение для каждого ребенка морального и умственного развития, являющегося его естественным правом и наследием. Написанное, как „книга для народа“, это сочинение, конечно, не достигло до невежественных масс; а три последующих тома, предназначенные дать читающей публике, ознакомившейся с первым томом, более подробное значение нового воспитания, совсем не заинтересовали ее. Читая эту простую повесть, трудно понять теперь ее популярность и ее влияние в свое время. Но тогда, в эпоху романтики, она говорила народному воображению и в период социального брожения она взывала к энтузиазму и надеждам мыслящих классов. Если бы в ней не хранились зачатки великого движения, она представлялась бы теперь не чем иным, как морализирующею повестью для юношества.

В тот же период им написано много других трактатов по воспитанию, но мы можем коснуться лишь одного—„Исследования путей природы в развитии человеческого рода“. На этот короткий трактат Песталоцци затратил три года труда, стремясь

дать философскую формулировку своим собственным мыслям, которые в тот период были лишь восстановлением положений Руссо. Так как он не обладал ни философским мышлением, чтобы быть в состоянии выработать логику своих собственных идей или практических приемов, ни литературным искусством, чтобы превзойти Руссо, его попытка не увенчалась успехом.

В 1789 году произошла серьезная перемена в жизненной карьере Песталоцци. До сих пор он, подобно другим, теоретизировал относительно нового воспитания, о котором он знал мало конкретного, и критиковал старое, недостатки которого были очевидны со всех сторон. Теперь он объявляет, точно по вдохновению: „Я хочу стать школьным учителем“; ведь он долго настаивал на том, что путь к использованию воспитания, как средства для социальной реформы, лежал через практическое демонстрационное его силы. Нельзя найти более замечательного свидетельства в пользу ценности и жизненной силы его основных педагогических идей, чем тот факт, что этот человек, начавший преподавать в возрасте уже после пятидесяти лет и терпевший неудачи во всех предприятиях своей долгой жизни, оказал большие влияния, чем кто бы то ни было другой, в отношении педагогического прогресса девятнадцатого века. Главное основание этого в следующем: его идеи вырастали на почве опыта и экспериментирования. Следовательно, достигнутые истины не были законченными и неизменными формулами, а скорее — советами и руководством в деле воспитания; последнее — так как конкретные, личные элементы, с которыми оно имеет дело, никогда заранее не определены вполне — неизменно должно носить характер экспериментирования. Там, где влияние Песталоцци сказывалось в фиксировании определенных воспитательных приемов, там оно приносило наименее пользы. Там же, где прививались преимущественно его дух и его цели, его влияние становилось стимулом к развитию широкой педагогической мысли и более разумной педагогической практики — так было в последней части девятнадцатого века. Но если даже признать заслуги Песталоцци только в области этого более ограниченного влияния, то все-таки они достаточно велики; важно было установить научное экспериментирование, вместо простого теоретизирования или простого эмпиризма, как источник педагогических истин.

В названном году прекратилась связь Песталоцци с правительственной газетой, и он взял на себя заботу об осиротевших —

после резни народа французскими солдатами—детья в одной из швейцарских областей. В сиротском доме в Станпе были положены начала новой педагогической практике. Здесь снова, как и в более раннем своем предприятии, Песталоцци стремился соединить воспитательные занятия с ручным трудом. Но теперь ему стало ясно, что, кроме возможности вести параллельно и то и другое, если уклониться немного от обычной школьной практики, является еще возможность извлекать из тех родов деятельности, которыми ребенок непосредственно заинтересован, много глубоко-ценного для умственного развития. Но вот его собственные слова, исполненные духа новой истины: „Вот принцип, которого я придерживался: стремитесь сначала раскрыть сердца детей, а для этого, удовлетворяя их ежедневные потребности, примешивайте любовь и благоволение ко всем их впечатлениям, опыту, деятельности, чтобы развить в их сердцах те же чувства; затем приучайте их к познанию для того, чтобы они умели с пользой и уверенностью направлять свое доброжелательство и распространять его вокруг себя“.

В этом, как и во всех позднейших трудах Песталоцци, мы находим ключ к его педагогическому влиянию; существенное он видит в новом методе и новом духе, и оба момента составляют существенное во всех его педагогических сочинениях. Исход войны привел его эксперимент к преждевременному концу раньше истечения одного года.

В следующем году Песталоцци, теперь утративший доверие мечтатель, был принят помощником учителя в деревенскую школу в Бургдорфе. В элементарной школе этой деревни Песталоцци преподавал больше года, не вызывая одобрения со стороны жителей деревни, которым мало нравились его хаотические нововведения. Но для дела педагогической реформы этот короткий опыт имел большое значение, ибо здесь впервые выяснилась важность предметного урока, не как простого средства для приобретения знания слов или даже вещей, как то было у Коменского и предшествовавших реформаторов, а как средства умственного развития. Песталоцци первый провозгласил великую цель: „Я хочу психологизировать воспитание“. Отсутствие признательности со стороны публики восполнялось сочувствием некоторых друзей из среды прогрессивных должностных лиц революционного, а, следовательно, филантропического направления, и некоторых школьных учителей; они оценили громадную важность новых идей и заняли при

Песталоцци места помощников. Им Песталоцци обязан предотвращением полной неудачи, а педагогический мир—доведением до успешного конца этой первой стадии в новейшей педагогической реформе. Частная школа, отчасти поддерживаемая правительством, была учреждена к тому времени, и здесь в течение лет четырех продолжалось экспериментирование над учениками и учителями в новом направлении.

Перед ним ясно предстала великая цель—ответить на основной вопрос педагогики, представлявший вызов общепринятому воспитанию в отношении его целей и средств. Исследования должны были определить, какие знания и какого рода практическая искусство необходимы для ребенка, и каким образом ребенок может их приобрести или как их дать ему. В этот период Песталоцци написал свой наиболее систематический труд: „Как Гертруда учит своих детей“ (1801 г.); то была попытка ответить на приведенные выше вопросы. По крайней мере, здесь мы находим самый определенный ответ, какой сам Песталоцци когда-либо дал на эти вопросы. Но ценность сочинения заключается больше в исходящих от него побуждениях к дальнейшей работе мысли и в указании на основные проблемы, с которыми автор боролся, чем в ответах, данных им на поднятые вопросы. Деятельность в Бургдорфе, направленная на воспитание детей и на подготовку учителей, была предметом большого интереса со стороны публицистов и филантропов, поддерживалась правительством и широко обсуждалась в памфлетах и журналах. Но снова отнятие хотя тощей, но необходимой поддержки вследствие политических перемен, вместе с возникшим неудовольствием и несогласием среди самих директоров заведения, привело к оставлению его; Песталоцци переехал в Ивердон для своего последнего и самого долгого эксперимента.

Среди швейцарцев, говоривших на французском языке, Песталоцци проработал двадцать лет; он надеялся, что здесь его реформа быстрее проложит себе дорогу. Здесь больше, чем до сих пор, работа была направлена на подготовку учителей и на экспериментирование в целях реформы педагогической практики. Составлялись учебники, публиковались многочисленные пояснительные и дебатующие педагогические вопросы статьи, готовились студенты для различных европейских стран и гостеприимно принимались посетители почти от всех существующих цивилизованных народов. Целью деятельности было дальнейшее выяснение

проблемы, поднятой в Бургдорфе, и пропаганда школьных преобразований. Но задача управления институтом, уже не говоря о руководительстве мировой реформой, превышала силы старого энтузиаста; еще до основания института ему перевалило за шестьдесят лет, да и раньше, впрочем, он никогда не обладал способностью к практическому ведению дел. Непрактичность основателя, вместе с разногласиями, личными и общественными, его помощников сделали много для дискредитирования дела реформы; поэтому бесполезно останавливаться подробно на дальнейшей жизни Песталоцци.

Влияние Песталоцци на воспитание. а) В отношении цели. Во всю свою долгую жизнь Песталоцци был движим убеждением, общим, как мы видели, большинству педагогов-реформаторов, начиная с раннего Возрождения, именно, что воспитание должно стать главным средством социальной реформы. Эта мысль получила особенное значение в последней половине восемнадцатого века, когда выдвигалось большое разнообразие средств для устранения социальных зол. Новые религии или уничтожение религии; новые формы управления или полное упразднение правительств; новые общества или упразднение общества,—все эти средства находили своих инициаторов и защитников; социализм, анархизм, коммунизм, чистый индивидуализм, атеизм, деизм, натурализм проповедывались, как средства спасения. Утопия всех родов и форм находила приверженцев; практическим же средством всем представлялась революция. Во весь этот период тревожных настроений голос Песталоцци, особенно в период его литературной деятельности, становился громче и звучал яснее, неустанно указывая на новое воспитание, как на средство к социальному преобразованию.

Немногие из тех, кто в предшествовавшие периоды видел в воспитании средство для социальной реформы, задумывались над необходимостью его для масс народа. Эти немногие были преимущественно вождями Реформации, смотревшими на весь вопрос с религиозной точки зрения. Даже те, кто, как Коменский, становились на более широкую точку зрения и полагали, что воспитание масс на всех ступенях знания было желательным на других, кроме чисто-религиозных, основаниях, были далеки от мысли Песталоцци. Последний выдвигал совершенно иное понятие воспитания, имевшее мало или даже ничего общего с широким энциклопедизмом Коменского и относившееся исключительно к

развитию умственной, моральной и физической природы ребенка. Другими словами, то, чего Руссо требовал теоретически для одного индивидуума—Эмиля, Песталоцци требовал для каждого ребенка, как бы бедна и убога ни была его среда, как бы ни были ограничены его способности. Отсюда требование Песталоцци всеобщего воспитания масс получает совершенно новое значение; это значение можно понять, лишь вникнув в разницу между старым пониманием воспитания и его собственным пониманием. Особый оборот, который Песталоцци придал доктрине Руссо о разрушительном, вредном влиянии искусств и наук, вылился в следующую мысль: через отождествление их с воспитанием народное воспитание становится простой формой без всякой пользы для масс, между тем как образованные классы становятся все провешеннее, могущественнее и равнодушнее к потребностям масс. В своем сочинении „Как Гертруда учит своих детей“ он говорит: „Европа со своей системой обучения впала в заблуждение или скорее потеряла дорогу. С одной стороны, она поднялась на громадную высоту в науках и искусствах; с другой стороны, она утратила весь фундамент естественной культуры для массы народа. Никогда еще одна часть мира не поднималась так высоко, а другая не опускалась так низко. Наш континент напоминает великий образ, упомянутый пророком; его золотая голова касается облаков, но народное образование, которое должно было бы на своих плечах нести золотую голову, напоминает туловище и ноги из глины. В Европе культура народа стала бесплодной болтовней, одинаково фатальной и для веры, и для истинного знания; это—образование, состоящее из одних слов, немного мечтательное и показное; оно не может дать нам спокойной мудрости в любви и вере, а, наоборот, приводит к неверию и суеверию, к эгоизму и жестокости. Неоспоримо, что мания слов и книг, поглотившая все в нашем общем образовании, зашла так далеко, что так не может долго продолжаться. Все убеждает меня, что единственным средством для предохранения нас от дальнейшего пребывания на уровне гражданской, моральной и религиозной смерти является отказ от поверхностности, отрывочности, от увлечения нашим господствующим образованием и признание интуиции истинным источником знания“.

в) Новый смысл воспитания — Определяя новое понятие, Песталоцци исходил, подобно Руссо, из контраста между установленными педагогическими обычаями и естественным раз-

витием ребенка. Говоря о детях в их раннем возрасте, он замечает:

„Как их способность, так и их опыт велики в этом возрасте; но наши в психологическом отношении слепые школы по существу лишь искусственные машины всяческого подавления, уничтожающие все результаты способности и опыта, самой природой вызываемые в детях к жизни. Вы это знаете, мой друг. Но представьте себе на мгновение ужа; такого насилия. Мы оставляем детей до пятого года в покое, не препятствуя их наслаждению природой; все впечатления от природы влияют на них; они чувствуют свою силу. они уже вполне познали радость неограниченной свободы и всех ее прелестей. Свободные, естественные склонности, проявляемые маленьким счастливым дикарем, живущим чувственными восприятиями внешних впечатлений, уже определились в его развитии бесповоротно. И после того, как дети насладились счастьем жизни, богатой внешними впечатлениями, в течение целых пяти лет, мы заставляем природу исчезнуть из их глаз; мы деспотически останавливаем воспитательное течение их неограниченной свободы; мы загоняем их в ограду, точно овец; целыми стадами жмутся они друг к другу в удушливых комнатах; мы безжалостно заставляем их созерцать часами, днями, неделями, месяцами, годами неестественные и непривлекательные буквы и вести ужасную—по сравнению со свободными предыдущими условиями—жизнь.“

Связь между природой, воспитанием и образованием еще яснее указана в следующем отрывке:

„Следовательно, чего бы человек ни добивался своим попечением о ребенке, он не может сделать большего, чем поддерживать ребенка в тех условиях, которые он сам делает для собственного развития. Выполнять эту задачу так, чтобы впечатления, получаемые ребенком, всегда соответствовали росту и характеру уже развернувшихся способностей и были бы в гармонии с ними,— вот в чем великий секрет воспитания. Поэтому знания, даваемые ребенку образованием, должны по необходимости располагаться в определенном порядке последовательности; начальные знания следует приспособить к первому развертыванию его способностей и переходить ко все более и более трудным и сложным знаниям в точной параллели с прогрессирующим развитием ребенка“.

X Или снова:

Здоровое воспитание символизируется для меня деревом, посаженным вблизи оплодотворяющих вод. Маленькое зерно, содержащее в себе план будущего дерева, его форму и его особенности, опущено в землю. Целое дерево—непрерывное сцепление органических частей, план которых предсуществовал в семени и корне. Человек походит на дерево. В поворожденном ребенке таятся те способности, которые должны развернуться в течение жизни. Различные и отдельные органы его существа постепенно формируются в единство и созидают человека по образу и подобию Бога. Воспитание человека чисто-нравственного характера: не воспитатель вкладывает новые силы и способности в человека и вдыхает в него жизнь. Ему приходится нести заботу лишь о том, чтобы противные влияния не нарушали естественного хода развития. Моральные, умственные и практические силы человека должны воспитываться внутри его, а не пытаться искусственными средствами, подменяться искусственными продуктами. Так, вера должна культивироваться, исходя из нашего собственного акта верования, а не через размышление о вере; любовь должна опираться на наше собственное действие, исполненное любви, а не на тонкие слова о любви; мысль—на наше собственное мышление, а не на простое усвоение мыслей других людей; основа знания—в наших собственных исследованиях а не в бесконечной болтовне о результатах искусства и науки*.

Эти несколько обширные цитаты больше выясняют понятие воспитания Песталоцци, чем то возможно было бы в собственном пересказе такого же объема. Воспитание есть органическое развитие индивидуума, умственное, моральное, физическое. Развитие каждой из этих сторон начинается с проявлений, вызванных самопроизвольным желанием деятельности, ведущим к росту, и продолжается в направлении, предопределенном природой организма, т. е. ребенка. Оно не достигается процедурой, установленной обычаем. Определение в его наиболее традиционной форме гласит: воспитание есть естественное, прогрессивное, гармоническое развитие всех сил и способностей человеческого существа.

Исходя из новой цели, которую Песталоцци дал воспитанию—поднятие простого народа из глубины невежества, нечистоты и нищеты,—он был вынужден придать ему другой смысл. Его собственный ранний опыт научил его, что материальный упадок народа не мог быть удален иначе, как через устранение

умственной и нравственной бедности и испорченности. В удалении этих зол или в развитии индивидуумов, составляющих низшую часть человечества, в направлении к моральной и умственной зрелости, к которой они, как и немногие избранные, предназначены, состоит воспитание. Он находил в каждом индивидууме зачатки всех сил, чувств, способностей и свойств, нужных для его успешного, дающего удовлетворение и полезного участия в жизни и для служения потребностям общества. Направленное на то, чтобы дать ребенку обладание формами или просто ознакомить его с ними—формами религиозной мысли через катехизисы, формами мысли через простое умение читать слова, формами практической или научной процедуры через знание математики, опирающееся на работу памяти, или формами культуры через мертвые языки—существовавшее воспитание не выполняло такой задачи. Настоящему, т.-е. истинному, образованию не ставилась ни одна из этих задач, но нечто бесконечно большее: развить в ребенке элементы силы, вложенной в него природой, снабжая его в соответственно подобранных последовательных сериях материалами опыта, необходимыми, как основа для естественного упражнения способностей. Новое заключалось не в новом понимании природы и сил человека, их развития и образа действий, а в приложении этого понимания к воспитанию или, выражаясь яснее, к школьной комнате. Школьному учителю приходится иметь непосредственно дело с действительными силами, и его задача—в снабжении ребенка соответственными средствами и материалом для их деятельности. Наставление Песталоцци на существовании естественного порядка в развитии ума ребенка и на необходимости основывать всю педагогическую деятельность на знании этого роста, руководствоваться им, не выражает собою претензии на точное знание законов, касающихся деятельности и развития ума. Такая законченность и определенность требовалась не им, а его учениками одно поколение спустя. Ему же принадлежит честь первых наставлений на необходимости этого знания, как основы для дела образования; последующие поколения приняли взгляд и неустанно стремились к увеличению того знания, которое искал великий реформатор. Ламарк придал общей идее о росте или органическом развитии путем деятельности характер обще-философской или научной гипотезы; затем отсюда были выведены заключения относительно многих ее специальных приложений.

Применить эту идею к школьной работе и позаботиться о приспособлении последней как к интеллектуальному, так и нравственному развитию, было делом Песталоцци. В этой области, специально относящейся к методу, Песталоцци оказал самое большое влияние, и именно в этом отношении он заслуживает наибольшей славы.

с) Влияние на средства и метод воспитания. — Значение Песталоцци в преобразовании метода может быть оценено по достоинству лишь, если принять во внимание характер современной ему школы. В деревенской школе в Бургдорфе, — где Песталоцци только-только терпели, да и то лишь в течение нескольких месяцев, как помощника, — учителем состоял невежественный деревенский сапожник; школа помещалась в его лавке, где он и во время занятий тачал сапоги. Крузи, самый способный из помощников Песталоцци, дает следующий отчет о своем первом назначении на должность учителя, к которой он не был подготовлен, но к которой, как показал позднейший опыт, у него было большое природное дарование.

„Наступил день экзамена. Один кандидат старше меня показывал свою ученость. Ему велели прочитать первую главу из Нового Завета и написать несколько строк, что заняло полчаса времени. Позвали меня. Экзаменатор положил передо мной генеалогическую таблицу от Адама до Авраама, по которой я читал. Затем он вручил мне неочищенное гусиное перо, спросив меня написать что-нибудь. „Что же мне написать?“ спросил я. — „Напишите молитву Господню или что хотите“, был ответ. Так как я не знал ни частей речи, ни правописания или знаков препинания (в другом месте он объясняет, что он расставлял прописные буквы на одинаковых расстояниях, видя в них простое украшение письма), то можно представить себе результаты моего карапая. Этим исчерпывался экзамен, и мы удалились. Когда нас позвали, председатель собрания сообщил нам, что никто из нас не оказался обладателем чрезмерных познаний; один из нас был сильнее в чтении, другой — в письме; но так как моему сопернику было уже сорок лет, а мне лишь восемнадцать, то предпочтение отдавалось мне: я, мол, смогу скорее приобрести недостающее мне необходимое знание. Кроме того, мое жилище (у города не имелось своего классного помещения) более подходило для школы, чем жилище моего соперника, — поэтому-то меня назначили школьным учителем. Вне сомнения, я чувствовал себя счастли-

вым, благодаря этому неожиданному решению, хотя у меня не было основания слишком гордиться своим жалованием, не превосходившим нескольких франков (приблизительно одного с третью рубль) в неделю: мой побежденный соперник пошел в полицейские и получал больше меня на два франка в неделю.

В школьные учителя попадали: деревенский сторож, каменщик, токарный мастер, солдат-инвалид, вдова или всякий другой, профессия которого не поглощала всего времени или не давала ему достаточно средств для пропитания. Большею частью решающим фактором при выборе являлось скорее подходящее жилье, занимаемое кандидатом, чем его пригодность в качестве преподавателя. Если обратиться к характеру школьной работы, то станут легко понятными такие основания выбора. Программа обеих школ, упомянутых выше, и с легкими изменениями всех школ в окрестных областях, состояла из занятий по букварю (азбуке и святам), по книге с изложением начал христианского учения, по Гейдельбергскому катехизису и по псалтыри. Кроме обучения чтению, т.-е. выработки умения распознавать формы слов, школьная работа была простым заучиванием наизусть теологических или религиозных текстов. В этом состояло и моральное и религиозное воспитание. Дистерверг так описывает метод школьной работы:

„Каждый ребенок читал отдельно; метод одновременного чтения был еще не известен. Один за другим ученики подходили к столу, за которым сидел учитель. Он указывал на одну букву и называл ее; ребенок повторял название; следовало упражнение в распознавании и запоминании указанных букв. Затем разбирались слова буква за буквой; так ребенок ознакомлялся с буквами и постепенно научался читать. Это был трудный, очень трудный метод усвоения для него. Обыкновенно проходили годы прежде, чем приобреталось сколько-нибудь удовлетворительное умение читать; многие не приобретали его и в течение четырех лет. То был подражательный и чисто механический труд для обеих сторон. Редко думали о необходимости понимать читаемое. Слоги произносились однообразным голосом, без понижений и повышений, и чтение лишено было всякой приятности и выразительности. Где только возможно, практиковалось механическое и какое-то неестественное заучивание наизусть. Дети повторяли протяжным голосом тексты из Священного Писания, псалмы и содержание катехизиса от начала до конца, — короткие вопросы и длинные ответы, все одинаково монотонным голосом. Человек с тонким слухом, если ему при-

лось услышать хоть раз звук этих детских голосов, не мог бы забыть его во всю свою жизнь. Есть еще в живых люди, обучавшиеся таким безумным способом, и они могут подтвердить все вышесказанное. О содержании слов, звуки которых они мало помалу закрепляли в памяти, дети не знали почти ничего. Они заучивали поверхностно и столь же поверхностно понимали. Ум их оставался пустым; по крайней мере, в школьные годы он не получал никакой пищи. Не лучшим было обучение пению. Учитель пел псалмы несколько раз до тех пор, пока дети были в состоянии повторить мотив или, вернее, провизжать его вслед за учителем. Таковы были условия преподавания в наших школах в шестнадцатом, семнадцатом и двух третях восемнадцатого века; преподавание ограничивалось одним, двумя предметами, и обучение велось самым несовершенным и механическим способом“.

По мнению Песталоцци, этого нельзя было назвать воспитанием в истинном смысле слова. „Человек, обладающий одной словесной мудростью, менее восприимчив к истине, чем дикарь. Обучение словам и только словам создает людей, полагающих, будто они достигли цели, ибо всю свою жизнь они говорили о последней, хотя никогда на деле не подвигались ближе к ней: отсутствовал мотив, могущий побудить их к такому усилию; поэтому я прихожу к убеждению, что основное заблуждение — слепое пользование словами в деле обучения — должно быть искоренено, и тогда только станет возможным воскресить жизнь истиной“.

Это осуждение тогдашней школьной работы — наиболее часто повторяемая мысль из сочинений Песталоцци; и если бы он не сделал ничего другого и не оказал бы никакого другого влияния, кроме этого отрицательного и разрушительного, то и тогда уже за ним было бы обеспечено выдающееся место в истории школьного дела. Таков был характер школ в Швейцарии и Германии; не лучше были, однако, школы и в других странах, а, может быть, даже хуже. На том же уровне стояла средняя провинциальная школа в Соединенных Штатах, даже уже в начале девятнадцатого столетия, и еще позже средняя начальная школа в Англии.

Мы уже указывали, какие перемены предлагал ввести Песталоцци. Он хотел сделать из школы видоизмененный дом, приблизить ее к типу домашних отношений, усилить в ней семейный дух и дать ей те же цели, т. е. моральное и умственное

развитие и существенное усовершенствование ребенка. Особенное превосходство Песталоцци и заключается в том, что он первый сильно подвинул вперед дело, указав на практический путь, каким возможно было бы осуществить новые воспитательные идеи. Но доискиваясь сути нового метода, мы должны ясно различать между принципами, основными для новой практики, и частной формой, часто грубоватой, научно непроверенной, иногда ошибочной и даже абсурдной, в которую облеклись эти принципы в первых нащупываниях верной дороги Песталоцци и его помощниками.

Существенная мысль метода Песталоцци сравнительно проста. Она основывается на фундаментальном понимании того, что такое воспитание; именно, это—последовательное развитие души путем соответственных упражнений, так подобранных, что в результате получается гармоническое и прогрессивное функционирование души во всех ее способностях действия или выражения. На каждой ступени обязательно достижение симметричной и полной органической жизни. Основное стремление было направлено на разложение знания во всех его разветвлениях на простейшие элементы, как таковые естественно представляются вниманию ребенка. Их надлежало усвоить ребенку не только формально, но и со стороны их реального внутреннего смысла в процессе наблюдения или непосредственного восприятия (интуиции, как часто называли последнее); дальнейшее развитие достигалось прогрессивной серией упражнений, представлявших едва заметно восходящую непрерывную цепь. Упражнения эти следовало связывать первоначально с изучением предметов, а не слов. Предметный урок был, следовательно, сутью метода; но предметный урок не ради, как то часто бывало, приобретения знания о предмете и даже не ради развивания наблюдательной способности. Настоящее использование его было основой для всего умственного развития ребенка. Упражнение наблюдательности было лишь началом.

„Между тем“, — говорит он, — „во мне развивалось изо дня в день сознание, что абсолютно невозможно устранить недостатки школьной работы в целом, если не удастся привести механических формул преподавания к тем вечным законам, согласно с которыми человеческий ум поднимается от одних чувственных восприятий к ясным идеям. Дитя учится, т. е. развивается умственно, через собственную деятельность, получая впечатления, обогащаясь опытом, но никак не через простое усвоение слов;

хотя, конечно, его опыт должен найти себе ясное выражение в словах. — иначе возникает опасность, характерная и для господствующего, преимущественно словесного, обучения: приписывание словам совершенно ложного смысла“.

По отношению к цели и духу, по крайней мере, мы находим здесь все существенное, вошедшее в последующую педагогическую реформу. Частная форма случайна и подвергалась значительным усовершенствованиям после нервных шагов, сделанных в новом направлении.

Невозможно при ограниченности места указать на подробности отдельных специальных методов; большая часть литературы, связанной с Песталоцци, занимается вопросом о методах. Ограничимся, вместо подробного изложения, немногими указаниями на непосредственные общие перемены. Большое внимание, уделяемое арифметике в элементарном воспитании, обязано отчасти своим возникновением наставникам Песталоцци на значении числа. Особенно арифметические упражнения „в уме“, приводившие к развитию „интуитивного“ знания числовых соотношений, вместо простого знания правил, завоевали важное место в школе. Все арифметические отношения были сведены к фундаментальным процессам сочетания и разъединения единиц, сложению и вычитанию. Целью являлось дать ребенку основательное понимание свойств и соотношений чисел, а не только формальных методов счисления. Обучение числам связывалось с предметами и с играми или другого рода деятельностью ребенка. В этом предмете больше, чем в каком бы то ни было другом, достигался успех в преподавании, и значительные усовершенствования метода не заставили долго себя ждать.

Большое внимание уделялось рисованию; письмо рассматривали, как его часть. В письме и рисовании ребенок начинал с усвоения простых элементов, прямых линий, углов, кривых линий; в медленном процессе комбинаций, путем тщательных упражнений, его приводили к действительному усвоению обоих искусств синтетическим путем, а не простым подражанием. Действительно все чисто подражательные процессы и работа одной памяти должны были бы, по крайней мере, теоретически, быть изгнанными из школы и уступить место упражнению „интуитивной“ или оживотворенной наблюдательности.

В изучении языков были сделаны сходные успехи, но не обошлось при этом без обычных сопровождающих заблуждений.

Старый метод чтения по складам заменили фонетическим и силлабическим методом. Обратили большие усилия на упрощение последнего метода; они увенчались гораздо большим успехом—в зависимости от природы языков—в немецком языке, чем во французском и английском. Тем не менее бесконечное и бессмысленное повторение слогов-элементов „ab, ib, ob, ub“ и т. д., составлявших раньше главную часть в букварях и начальных книгах, одобрялось и методами Песталоцци. Отметим еще замечательное нововведение; пользование предметами на уроках языков на всех ступенях, вместо шрежнего совершенно бессмысленного зазубриванья слов, непонятных или неинтересных ребенку.

Сходным образом подвергся видоизменению и метод обучения географии, по крайней мере, в теории; хотя здесь, как и в области других предметов, многие школы еще ожидают наступления и для них реформационной эры, назревшей уже сто лет тому назад. Школьный участок земли или деревня должны были дать ученику простые, наглядные элементы по этому предмету; элементы комбинировали, расширяли шаг за шагом. Пока таким путем не удавалось дать ученику представление о строении всей земли и ее отношении к человеку; весь процесс преподавания брал своим исходным пунктом простые элементы. Географию клали в основу или, по крайней мере, тесно связывали с обучением естественным предметам (естественной истории) и агрикультуре. Движение по изучению естественной истории, тесно примыкая к предметным занятиям вообще, явилось в результате этих новых методов,—хотя здесь, как в большинстве других предметов, сделаны были большие успехи с тех пор в специальных методах и в самом понимании этой отрасли изучения. Пение и гимнастика составляли важную часть программ в реорганизованной школьной жизни; гимнастика являлась совершенным нововведением, да и пение носило совершенно иной характер, по сравнению с господствовавшим раньше в пении религиозным духом. Но не ради музыкального искусства ввели пение, а ради его влияния на чувства и на нравственное воспитание. В общем распределение материалов во всех новейших учебниках есть прямое, хотя не необходимо немедленное, следствие усилий Песталоцци, направленных на разложение предмета на его простейшие элементы и последовательное восхождение к сложности материала; таким путем хотели дать связное и равномерное понимание предмета. Старый метод, начинавший с преподавания

правил и принципов, как в арифметике, правил отвлеченной формы, как в языках, или самых общих отношений, как в географии, истории и естественных науках, постепенно вытеснялся.

Морф, один из самых способных учеников Песталоцци, следующим образом суммирует общие принципы этих методов:

- 1) Наблюдение или чувственная перцепция (интуиция) есть основа образования.
- 2) Изучение языка нераздельно от наблюдения (интуиции), т.-е. от предмета или содержания.
- 3) Время учения — не время суждений или критики.
- 4) В каждой отрасли обучение должно начинать с простейших элементов и постепенно подвигаться вперед, в соответствии с развитием ребенка, т.-е. в психологически ориентированном и связном порядке.
- 5) Каждому пункту обучения уделять достаточно времени, чтобы обеспечить его полное усвоение ученику.
- 6) Цель преподавания — развитие, а не догматическое закрепление известного учения.
- 7) Учитель должен уважать индивидуальность ученика.
- 8) Главная цель первоначального обучения не в том, чтобы наделить знанием и талантом учащегося, а в том, чтобы развить и увеличить его умственные силы.
- 9) С знанием должна соединяться сила, с образованностью — искусство.
- 10) Отношения между учителем и учеником, особенно касательно дисциплины, должны опираться на любовь и руководствоваться ею.
- 11) Образование надлежит подчинять высшей цели воспитания.

d) Влияние на общий дух школы. — Остается упомянуть еще об одном пункте, — десятый из только что приведенных принципов включает его в себе. Что касается вопроса о методе, как утверждал преувеличенно сам Песталоцци, „пол-мира“ разрабатывало ту же проблему. Новая цель воспитания поддерживалась многими другими — общественными деятелями, религиозными вождями, философами и воспитателями. Определяя новый смысл воспитания, он выяснял идеи Руссо, Базедова и других. Особенная его заслуга в проведении до очевидности во всех своих произведениях и всей своей деятельности мысли о необходимости нового направления: новый дух должен пропитать школу, и учитель, и ученик должны попасть в новую атмосферу, атмосферу дома, семьи. Никто не может отрицать за Песталоцци заслуги следующего характера: он показал из самой природы воспитательного процесса, что если цель его есть развитие, а не простое усвоение формальных принципов, то единственной основой для отношений между учителем и учеником является

симпатия. Зачатки идей, инспирированных неученым реформатором, развились в новейшие времена в иных направлениях; но в указанном отношении каждая современная школа настолько обязана ему, обязана непосредственно, что и теперь еще с полным основанием можно называть его „отцом“: „отец Песталоцци“, — так называли его собственные ученики и последователи.

Гербартианство. Его отношение к движению, связанному с именем Песталоцци. — Герbart опирается на работу Песталоцци и дополнил ее. В разработке педагогических вопросов он однако скоро оставил Песталоцци далеко позади себя. Последний всегда настаивал в своих теоретических положениях, что обучение должно вести ученика от чувственных восприятий к „ясным идеям“. Но на практике он едва ли заходил дальше упражнений в чувственных восприятиях путем наблюдений. Он не показал ни теоретически, ни практически, каким образом умственное ассимилирование и развитие совершаются, исходя из этого начального пункта, или как добиться отсюда нравственных воздействий и образования хорошего характера; по отношению немногих детей он, правда, достиг всего этого, но лишь благодаря воздействию своей гениальной личности. Герbart восполнил пробел и показал, каким образом данные чувственного восприятия могут быть преобразованы в идеи через посредство апперцептивного процесса, и как знание может повлиять на нравственный характер ребенка через образовательные процессы. Песталоцци хотел заменить своим методом формальные, изустные методы, опиравшиеся в школах того времени исключительно на работу памяти; эти последние методы он хотел всецело подчинить методам, опиравшимся на чувственное восприятие; сходным образом Герbart не совсем изгонял метод Песталоцци, но допускал его лишь как первоначальный. Рассматривая метод Песталоцци, Герbart говорит:

„Все поле настоящих возможных чувственных восприятий открыто методу Песталоцци, и его приложение будет становиться все свободнее и шире. Его особенная заслуга состоит в том, что он смелее и с большим усердием, нежели любой предыдущий метод, подчеркивал обязанность созидания детского ума, утверждения в нем определенного опыта при свете ясного чувственного восприятия; не так действовать, будто у ребенка был уже опыт, но заботиться о доставлении ему возможности опыта; не болтать с ним, точно бы в нем, как во взрослом человеке, уже жила потребность сообщать другим и обрабатывать приобретенное им, а

прежде всего давать ему то, что позже может и должно подвергнуться рассмотрению с его стороны. Следовательно, метод Песталоцци ни в каком случае не предвзначен для вытеснения других методов, а лишь для расчищения для них дороги. Он озабочен самым ранним возрастом, особенно способным к восприятию образования. Он относится к нему с серьезностью и простотой, соответствующими доставлению ребенку самых первых сырых материалов. Но мы не можем более удовольствоваться этим, как не можем более смотреть на человеческий ум, как на мертвую таблицу, на которой буквы остаются такими, какими они были впервые написаны“.

И еще в одном главном пункте Гербат радикально отличается от Песталоцци, снова дополняя его. Песталоцци сделал выработку представления о физическом мире через чувственное восприятие главной целью образования, если не воспитания, а Гербат ставил главной целью воспитания создание морального (эстетического) представления о вселенной. Чувственное восприятие не представляется более достаточным. „Опыт, человеческая беседа и связь, и образование, взятые все вместе, дают представление о вселенной“. В результате, вместо выдвигания вперед арифметики, географии и естественно-научных занятий Песталоцци и его приверженцами, гербартянство подчеркивало значение чистой математики—с одной стороны, и еще больше значение классических языков, литературы и истории—с другой.

Еще в другом пункте Гербат заимствует инициативу у Песталоцци. Последний несколько раз возвращался к своей цели „психологизации воспитания“; но, отвергая старую психологию, он не создал никакой собственной психологической системы и не мог создать ее. Гербат же дал и в этом направлении замечательный труд, как и в области конструктивно-педагогической. Однако его психологические идеи гораздо быстрее достигли цели, чем педагогические, и расчистили дорогу для более точного знания.

В общем, труды Гербарта представляли антитезу к трудам Песталоцци: они были логического и философского характера; труды же Песталоцци не были облечены ни в логическую, ни в систематическую форму и весьма неопределенно формулировали свою философскую основу. Первый обладал шарокии взглядом и спокойной логикой философа; второй был движим сильными эмоциями и твердым намерением реформатора способствовать неме-

дленному улучшению, хотя соответственного взгляда на конечную цель в него не было.

Жизнь и труды Иоганна Фридриха Гербарта (1776—1841). В жизни этого человека мало такого, что бросало бы свет на его педагогические учения, а потому мало интересного для нас. Проходя традиционный курс образования в гимназии и университете, он повсюду и во всем проявлял способность и оригинальность. В двадцать один год он оставил университет и три года собирал опыт в качестве частного наставника; опыт этот дал ему очень много материала для его педагогической доктрины. Позже он высказывал убеждение, что настоящее знание психологии воспитания можно приобрести не из учения детей в массе и из краткого, поверхностного знакомства с ними, а лишь из долгого, углубленного изучения душевного и умственного развития очень немногих индивидуумов. Затем он вернулся к своим занятиям и, наконец, стал читать философию и педагогику в Геттингенском университете. Здесь и в Кенигсбергском университете он провел остаток своей жизни. В Кенигсберге он учредил педагогический семинарий и при нем практическую школу,—предтечи университетского типа преподавания и экспериментирования по педагогике. Как член школьных комиссий, он принимал некоторое участие в педагогических преобразованиях, но большую часть своего времени и своих трудов он посвящал исследованиям, чтению лекций и подготовке сочинений.

О том, как он приблизился к проблемам воспитания, он говорит в одном из своих опытов „Замечания к опыту по педагогике“:

„Двадцать лет я занимался метафизикой и математикой и бок-о-бок с ними самонаблюдением, собирал опыт и производил эксперименты все ради того, чтобы найти истинные основы психологии. Мотивом этих не совсем легких исследований было и есть в главном мое убеждение, что значительная часть громадных пробелов в нашем знании педагогики зависит от психологического невежества: нам необходимо прежде все иметь эту науку,—больше того, необходимо прежде всего отвергнуть тот мираж, который известен в наши дни под именем психологии, прежде чем мы будем в состоянии установить с некоторою точностью, что в данном процессе обучения хорошо, и что дурно и подлежит изменению“.

Психология Гербарта.—Таким образом, привлечение психологии является великим вкладом Гербарта в педагогику. Дви-

жение началось с Ловка, который сделал ребенка центром воспитательных стремлений и педагогической теории; Руссо установил для него общую форму, благодаря своей блестящей критике и разрушительному, по отношению к старому, влиянию; Песталоцци довел это движение до школьной комнаты и сделал его конкретным, вверил его каждому учителю; Герbart окончательно укрепил его, дав ему действительную научную основу, вместо воображаемой у Руссо и грубо-эмпирической у Песталоцци. нас интересуют здесь лишь главные педагогические применения, а не изложение психологии Гербарта, которая в большинстве пунктов получила дальнейшее развитие и подверглась видоизменению, благодаря исследованиям XIX столетия; во многих важных пунктах она была совершенно отвергнута и заменена другими учениями.

Фундаментальный пункт, это — установление им дела воспитания на основе объединенной душевной жизни и развития. Как отмечено нами выше, психология, господствовавшая даже в девятнадцатом веке и популярная и цынные, была психологией „способностей“ по Аристотелю, лишь слегка видоизмененной новейшей мыслью. Душа представлялась обладающей высшими и низшими способностями, совершенно разделенными, и каждый класс душевных явлений представлялся продуктом соответствующей способности. Самыми важными считались способности познания, чувства и воли; они, в свою очередь, подразделялись на целую систему второстепенных способностей. Таково было разнообразие душевной жизни; школьная работа соответствовала этому разнообразию в своих целях, ибо каждая отдельная способность требовала соответствующего, определенного обучения и тренировки той или другой формой дисциплины (см. гл. IV). Вместо этого, Герbart установил понятие о душе, как о единстве, — о душе, не обладающей ни интуитивными, ни врожденными способностями, ничем не заполненной в момент рождения, но имеющей одно свойство: вступать в сношения с окружающей средой через посредство нервной системы. Благодаря таким сношениям, в уме появляются первые „представления“ чувственных восприятий, а из них развивается вся дальнейшая умственная жизнь. Из сложных взаимоотношений между представлениями через обобщение образуются понятия и в сходных же процессах — суждения и размышление. Учителю приходится иметь дело с массой представлений, исходящих из двух главных источников: опыта — соприкосновения с природой, и обмена мыслей — общения с обществом. Через расши-

рение одной из этих самобытных способностей учитель должен привести ученика к познанию, развить из опыта знания, а из социального общения—симпатию при помощи процессов, о которых будет речь ниже.

Дух или душа создается, приобретает содержание не через развитие врожденных способностей, а из представлений, из идей, получающихся из ее собственного опыта. Она от рождения ни хороша, ни дурна, но становится той или другой в зависимости от внешних влияний, т.-е. от того, что она получает путем представлений и через их сочетания. Следуют два вывода громадной важности для воспитания: 1) главная особенность души— в ее способности к ассимилированию; 2) воспитание, определяющее, какие представления получает душа, и указывающее также способы и роды их сочетаний при переходе в высшие умственные процессы, есть главная определяющая сила, формирующая душу и характер.

Педагогические учения Гербарта основываются, таким образом, на ассимилирующей функции души, на апперцепции. Поскольку дело касается непосредственной важности этого учения для учителя, то, как часто указывалось, несущественно, согласится ли с Гербартом и отвергнуть все врожденные конститутивные силы души или поступить наоборот, ибо такого рода первичные силы не поддаются контролю, и лучше, что может сделать учитель при всех обстоятельствах, это—направлять развитие души, контролируя этот ассимилятивный процесс. С этой точки зрения Де-Гармо следующим образом устанавливает задачу учителя.]

„Его первая обязанность—сообщить знание в такой форме, чтобы оно могло быть ассимилировано наиболее быстро, прочно и с наибольшей пользой,—это проблема конкретной апперцепции. Есть ли душа—зачаток или ряд зачатков, которые нужно развить, или она—строение, которое нужно возвести, процесс с точки зрения учителя остается все тем же. Ему необходимо знать кое-что о раньше приобретенных ребенком познаниях и о его интересах—ради использования и того и другого; он должен выбирать образовательный материал, сообразно с конечными целями и познавательными силами ученика; он должен составлять программу занятий, не только сообразуясь с приобретенным учеником опытом, но также имея в виду и его будущий опыт, т.-е. предметы изучения должны быть приведены в наилучшую систему, и учи-

тель должен так приспособить свое преподавание, чтобы обеспечить самое быстрое его усвоение и самое долгое сохранение усвоенных знаний в памяти. Все это связано с приобретением нового опыта на основе опыта, приобретенного раньше“.

Следовательно, апперцепция—ассимилирование представлений раньше приобретенными представлениями—есть основной психологический принцип у Гербарта в применении к воспитанию, теоретическое изложение этой мысли—его главный труд, практическая ее разработка была уже делом его последователей.

Понятие о воспитании и цель воспитания.—Герbart вывел свое понятие о воспитании из философии, а цель воспитания—из этики. С одной стороны, он восставал против детерминизма или фатализма, делавших воспитание невозможным или, по крайней мере, механическим, ибо, согласно с этими взглядами, характер формируется силами, совершенно не доступными контролю. С другой стороны, он восставал против учения о трансцендентальной свободе воли, делавшего моральное воспитание бесполезным, так как, согласно с этим взглядом, воля выбирает совершенно независимо от таких мнимо определяющих влияний. Воля, следовательно, не есть какая-нибудь независимая способность души, могущая из себя порождать действия, независимые от представлений и размышлений,—она есть функция души, вырастающая и всецело зависящая от приобретенных представлений. Такое понимание воли—фундаментальной важности, и, рассматривая учения Гербарта, его отнюдь нельзя упускать из виду. Воля есть продукт действий и опыта, а не определяющая причина действий, как это обыкновенно утверждается. Апперцептивный процесс—основного значения, ибо представления ведут к действию, а действие определяет характер. Цель воспитания, по Герbartу, этическая. „Все дело воспитания можно суммировать в понятие—нравственность“, так начинается „Эстетическое представление“. „Термин „добродетель“, выражает всю цель воспитания“—вот утверждение его „Педагогических учений“. Для него добродетель была „идеей внутренней свободы, развившейся в постоянную действительность в индивидууме“; т. е. она—эволюционный продукт в каждом индивидууме, назревающий в процессе накопления опыта, ибо каждое соотношение вызывает независимое суждение одобрения или неодобрения. Так как эти суждения без доказательств выливаются непосредственно из созерцания данного соотношения и напоминают, таким образом, суждения вкуса, то

Герbart называет их эстетическими суждениями. Его первый философский трактат о воспитании озаглавлен „Эстетическое представление о вселенной, как главная цель воспитания“. Герbart пошел гораздо дальше Песталоцци в анализе алфавита перцепции — числа, формы, языка — и натолкнулся на необходимость установить различные другие элементы, особенно элементы вкуса и обязанности. Он сочетал оба рода под нормативным представлением того, что не необходимо так, но чему надлежало бы быть. Это он называет эстетическими представлениями. Такие представления включают „пригодное, красивое, нравственное, справедливое“; другими словами, все то, что, в своем совершенном состоянии, нравится после совершенного созерцания. Главная цель воспитания — развить это предпочтение „внутренней свободы“ в „постоянную действительную силу в индивидууме“. Процесс, ведущий к такой цели, есть „эстетическое представление о вселенной“, достижимое „в опыте, человеческой беседе и через образование“.

В анализе добродетели или нравственного характера Герbart пошел дальше; он не ограничился формальными терминами, а свел добродетель к пяти моральным соотношениям или идеям. Основной была идея внутренней свободы, гармония между велением или желанием — с одной стороны, и знанием и убеждением — с другой. Сюда присоединялись: действующая сила или совершенство (равновесие или гармония греков); благожелательство или добрая воля; право; справедливость или воздаяние. У этих индивидуальных элементов были свои социальные дубликаты: внутренняя свобода дополнялась идеей идеального общества, элемент действительной силы дополнялся системой культуры, идея доброжелательства — системой управления, идея права — системой законов, идея справедливости — системой вознаграждения и оплат. Как повсюду, Герbart и здесь устанавливает единство между идеалами индивидуального характера и этикой социальной жизни. Эти соотношения дают содержание нравственности. Дело воспитания сформировать характер, „который в жизненной борьбе оставался бы непоколебимым, отличаясь не силой своих внешних, действительных проявлений, а покоясь на твердых и прочных основаниях морального прозрения и просветленной воли“.

После выяснения цели воспитания, возникает второй пункт в теории Гербарта о природе воспитания. Конкретные задачи воспитания: 1) обогатить душу представлениями или опытом и

2) на основе этих представлений „завершить круг мысли“ идеями и мотивами действий. Как уже упомянуто, представления дают элементы, из которых составляется душа; то же утверждал и Песталоцци. Для учения же Гербарта характерен второй пункт, взятый в связи с первым. Нравственность зависит от доброй воли и знания, а воля и знание, в свою очередь, зависят от просвещения всего человека, другими словами—от идей, развившихся из первоначальных представлений. В человеке не существует независимой волевой функции. Действие есть результат мотивации или желания, возникающего из этих представлений и находящегося под влиянием воли, возникающей из того же источника. Отсюда значение образования, даваемого учителем. Вот итоги, подводимые Гербартом в „Эстетическом представлении“:

„Делание, которое перед самим собой обнаруживает ученик, выбирая добро и отвергая зло—это, а не что другое, есть образование характера. Подъем к самосознательной личности должен совершиться в душе самого ученика и завершиться его собственной деятельностью; было бы бессмыслицей, если бы учитель пожелал создать реальную эссенцию силы, необходимой для выполнения всего этого, и влить ее в душу своего ученика. Но создать для уже существующей и по своей природе надежной силы такие условия, при которых подъем будет неизбежен—вот что учитель должен иметь в виду, вот на что он должен смотреть, как на великую цель всех своих усилий, к ней он должен стремиться, ей посвящать свой труд, ее преуспеванию способствовать“.

Следует третий важный пункт в учении Гербарта, именно: такое образование характера, которое зависит от сформирования воли, определяется воспитательным образованием. Это вытекает из двух подчиненных принципов: 1) представления, составляющие содержание души, изменчивы (они подвергаются изменениям в апперцептивном процессе), и 2) эти представления определяют поведение. Следовательно, поведение и характер зависят первоначально от рода представлений, приобретенных душой, и от того, как они приобретены или даны, ибо ценность морального и умственного образования зависит от следования надлежащему психологическому процессу в созидании более сложных представлений. Другими словами, на учителя лежит обязанность определить характер и связь,—по крайней мере, порядок последовательности—представлений, составляющих содержание детской души; выполняя эту обязанность, он тем самым предопределяет

поведение ребенка и, таким образом, и его характер. Если были в полном объеме приобретены эти первоначальные представления; если между ними установлены надлежащие и гармонические связи; если из представлений, возникших на почве социального общения, также были развиты симпатия и добрая воля, тогда моральный характер явится неизбежным следствием. В процессе отбрасывания всего ошибочного и дурного ученик находит или развивает свое истинное „я“; это-то и есть то „делание, которое ученик обнаруживает перед самим собой, выбирая добро и отвергая зло“. В каком объеме учитель власти добиться указанных результатов, устанавливается в следующих словах: „Восприимчивость к воспитанию определяется, следовательно, не взаимоотношениями различных, изначально-раздельных душевных способностей, а отношениями уже приобретенных представлений друг к другу и к физическому организму“. Как мы уже видели, характер их представлений или соотношений между идеями изменяется с воспитанием, но не обычным школьным обучением, против которого боролся Герbart, как и Песталоцци, хотя он и имел гораздо меньше сказать о нем. И образование в смысле Песталоцци недостаточно.

„Образование, в смысле простого сообщения сведений, не дает каких бы то ни было гарантий, что оно окажет существенное противодействие недостаткам и повлияет на существующие группы представлений, независимые от внедренных сведений. Но воспитание должно добираться именно до этих представлений; ибо род и объем помощи со стороны образования по отношению к поведению зависит от степени его власти над представлениями“.

Поэтому такое обучение, которое видоизменяет группы имеющих в душе представлений, заставляя их образовывать новое единство или гармонические ряды единств, и, таким образом, определяет поведение, такое обучение и образование—воспитательного характера. Волеие есть представление, прошедшее через полное развитие, в котором завершился круг мысли, начавшись с интереса и закончившись действием. Воспитывающее образование, формирующее волю или определяющее волеия и, таким образом, вырабатывающее характер, есть собственно дело школы. Непосредственное средство для воспитывающего образования есть возбуждение в детской душе „многосторонних интересов“.

Средства и метод по Герbartу.—Как сделать образование воспитанием.—Изложение учения об интересе—

здесь мы вынуждены дать его в нескольких словах—составляет центр литературы имени Гербарта, как систематических сочинений самого Гербарта, включая сюда „Науку о воспитании“ и „Очерк педагогического учения“, так и сочинений его излагателей и последователей.

„Конечная цель образования заключается в понятии добродетели. Но ради осуществления этой конечной цели необходимо установить еще одну, более близкую. Мы назовем ее многосторонностью интересов. Слово интерес употребляется вообще для обозначения того рода душевной деятельности, которую образование должно возбудить. Простое обобщение сведений недостаточно. — мы подразумеваем под этим запас фактов, которым человек может обладать или нет, оставаясь тем же самым существом. Но тот, кто пользуется усвоенными сведениями и жаждет дальнейших, выказывает к ним интерес. Но так как эта душевная деятельность разнообразна, то нужно прибавить уясняющее определение ее, присовокупив термин „многосторонняя“.

Так Гербарт подходит к вопросу в своем позднейшем систематическом сочинении, в котором он определяет интерес, как душевную деятельность или условие, сопровождающее процесс апперцепирования представления.

Отношение многосторонности интереса к индивидуальности ученика и к делу учителя лучше выяснено в его более раннем систематическом сочинении. Здесь он пишет:

„Каждый человек должен с любовью относиться ко всякого рода деятельности; каждый должен быть виртуозом в одной какой-нибудь; в какой—это дело его выбора. Наоборот, многосторонняя восприимчивость, которая может возникнуть лишь из многообразных начинаний и собственных личных усилий,—дело воспитания. Поэтому мы называем первую часть воспитательной цели многосторонностью интересов; ее следует отличать от такого преувеличения, как поверхностное занятие многими вещами. А так как ни один предмет воли, ни одно ее индивидуальное или частное направление не интересуется нас больше любого другого, то мы присовокупляем из опасения, чтобы к сим не присоединилась слабость,—предикат: пропорциональная многосторонность“.

Так как воления суть результаты представлений, то становится чрезвычайно важным, чтоб у учеников возник искренний интерес к предметам занятий, ибо только тогда новые представления смогут вступать в органическую связь с уже существующими

в душе представлениями; чтобы влиять постоянно на характер, интересы должны быть так же постоянными. Возбуждение интереса не есть только средство для обеспечения внимания во время урока, а и средство обеспечения полного усвоения новых идей или представлений путем их апперцепции; при таких условиях они войдут составной частью в созидание новых объединенных групп в душе ребенка и образуют новый и более солидный и надежный базис для поведения. Интерес к деятельности остается и по завершении апперцептивного процесса, процесса учения; если сделать его многосторонним и пропорциональным в этой многосторонности, тогда обеспечен ребенку гармонический, свободный характер. Задача учителя — сочетать индивидуальность ученика с многосторонностью интересов, развивая в нем интересы и деятельность путем образования так, чтобы результатом явилось сформирование характера. Индивидуальность бессознательна, характер сознателен. „Есть много индивидуальностей; идея же многосторонности одна“. Она — целое, а индивидуальности, ее части, измеряемые целым. Дело учителя, исходя от индивидуальности ученика, увеличить количество интересов, не изменяя контуров, пропорций или формы этой многосторонности. „Только такая работа, предпринятая над индивидуумом, всегда изменяет его очертания, подобно тому как из определенного пункта в неправильном многоугольнике постепенно вырастает круг, который тем не менее не в состоянии покрыть когда-нибудь все очертания первого тела. Последние (т.-е. сила индивидуальности) пусть останутся, поскольку они не вредят характеру, не портят его; из-за них все очертание может принять ту или иную форму“. Задача учителя сочетать индивидуальность с многосторонностью, и чем основательнее это удастся, „тем легче утвердит характер свое влияние над индивидуумом“.

Чтобы выполнить такую задачу, учитель должен позаботиться о двух вещах: во первых, о выборе подходящих материалов, как предметов преподавания, материалов, которые бы давали надлежащие представления, касающиеся и опыта, и социального общения; во вторых, о надлежащем методе обучения для того, чтобы представления размещались в порядке, гармонирующем с психологическим развитием ребенка, и чтобы многосторонность интересов явилась неизбежным результатом.

Соотношение предметов изучения. — Первый из двух приведенных существенных пунктов наводит на мысль о со-

отношении или объединении занятий. Сам Герbart был уверен, что поэмы Гомера давали наилучший материал для воспитания мальчиков. Ибо, полагал он, там, в юности человеческого рода, можно отыскать те же интересы и те же роды деятельности, какие естественно свойственны и юному индивидууму. Тот же материал должно было черпать из других произведений греческой и латинской литератур. в соединении с изучением известных исторических периодов; в выборе следовало руководствоваться принципом увеличивающейся сложности интересов, а следовательно, и объективного материала. Эта мысль, затем расширенная, получила более полное приложение к воспитанию в форме учения о культурных эпохах; авторами этой теории выступили некоторые из излагателей Гербарта; особенно Циллер выдавался среди них. Вкратце сущность теории в следующем: стадии культуры в развитии человеческого рода находят соответственную параллель в стадиях душевного развития индивидуума, подобно тому, как существует параллель между эмбрионическим или онтогенетическим развитием организма индивидуума и органическим или филогенетическим развитием видов. Следовательно, чтобы придерживаться надлежащего порядка в психологическом развитии ребенка, должно выбирать материалы для образования и распределять их соответственно со стадиями культурного развития человеческого рода. Однако, теория культурных эпох имеет лишь побочное значение для идеи о соотношении предметов изучения, будучи средством для определения не только порядка распределения материалов, но и их выбора. Идея соотношения, как таковая, требует, чтобы образовательные материалы, даже если они и расклассифицированы по различным предметам школьного преподавания, тем не менее сохраняли единство, столь существенное для развития единства сознания у индивидуума. Другими словами, материал должен быть так объединен, чтобы ребенок мог его всецело усвоить, и чтобы он укреплял, а не дзорганизовывал или лишал гармоничности многосторонность интересов и, следовательно, чтобы он не ослаблял характера ребенка, благодаря отсутствию связности и пестроты своей.

Герbart и его ближайшие последователи выработали план такой сконцентрированной программы — объединения всего школьного обучения вокруг одного центрального предмета, будь то литература или литература в соединении с историей. Некоторые группы его последователей, особенно в нашей стране, разрабо-

тали планы координации занятий. Координация не ищет установления одного центрального предмета, а принимает данное число— пять в плане члена комиссии Гарриса—избранное из логических и психологических соображений, как число предметов равной ценности. Их следует распределить так, чтобы материал оказался размещенным в психологическом порядке, и чтобы единство предметов не нарушалось, а, наоборот, становилось очевидным. Различные формы концентрации, основанные или на литературе и исторических науках, или на естественно-научных предметах, или, под давлением фрейдельских влияний, на родах деятельности социального характера, часто применялись на низших ступенях обучения. Относительно высших ступеней было сделано мало попыток, за исключением попытки к координированию предметов изучения.

Общий метод.—Идея общего метода для изложения любого предмета или любой его части независима от всех этих названий; здесь подразумевается метод, опирающийся на природу душевной деятельности и черпающий специально силу и возможность приложения из апперцептивного или ассимилирующего характера развивающейся души; в этом то характере души, как мы видели выше, основа всей Гербартовской психологии. Общего метода искали со времени первых реалистов-сенсуалистов; Герbart первый разработал его в подробностях, и он стал применяться непосредственно в преподавании. Он состоит из определенного ряда шагов—ступеней, определяемых не характером материала, а тем, как человеческая душа действует, и как расширяется человеческая сознательность. Одинаковые шаги предпринимаются в каждой единице обучения,—хотя частные единицы определяются скорее предметом преподавания, чем границами времени. В шагах или ступенях, как таковых, нет ничего особенно ценного; то же можно сказать и о цели, которую Герbart считает достижимой через формальное приложение принципа последовательности к повторениям наизусть. Этот метод есть простая форма, помогающая осуществлению великой цели обучения; форма, с которой учитель, работающий успешно в направлении этой цели, может и совершенно не знать; с другой стороны, учитель, даже вполне освоившийся с ней, большей частью должен пользоваться ею бессознательно.

Непосредственная задача образования снабдить ум представлениями, установить между ними надлежащие соотношения, свя-

зять их с доброй волей или симпатией, — которые затем приведут к нравственным поступкам. Понятие интереса, указывающее на те роды деятельности, благодаря которым душа расширяется в многосторонность характера, может быть расчленено на известные ступени: наблюдение, ожидание, просьба, действие. Поэтому образование, имеющее целью развить этот многосторонний интерес, „должно повсюду указывать, связывать, обучать, философствовать“; а „в вещах, имеющих отношение к симпатии, оно должно быть наблюдающим, непрерывным, возвышающим и деятельным в сфере действительности“. Этим стадиям соответствуют формальные ступени обучения: ясность, ассоциация, система метод; их, по крайней мере, основной психологический принцип повторения, можно положить в основание. Под ясностью подразумевается улавливание, разумное восприятие единичного предмета; это практически то же, что наблюдение у Песталоцци. Циллер, разработавший этот план педагогики Гербарта в его приложении к начальному воспитанию, разделял эту ступень на две: подготовление — возобновление в памяти более старых представлений, которые имеют тесную связь с предполагающимися к сообщению новыми, и их размещение в таком порядке, который способен выяснить смысл нового и сделать впечатление от него длительным, — и действительный процесс представления, так чтобы новое могло быть всецело усвоено. Здесь, наконец, сопоставляются конкретные материалы и вскрывается общая идея. Третья ступень — ступень ассоциации — действительное сочетание нового со старым; это элементарная стадия в апперцептивном процессе, и предварительное слияние — в значительной степени дело воображения. Четвертая ступень: система, полное разделение общего понятия от его конкретного воплощения в частностях. Надлежит связать общее понятие систематически с ранее приобретенным знанием, чтобы получить органическое целое. Это дело размышления и требует как повторений, так и определенной формы выражения в языке. Пятая ступень — метод или приложение. Это дальнейшее совершенствование мышления ученика путем применения общего понятия, приобретенного благодаря деятельности; дитя должно находить приложение для своих представлений по мере их приобретения, и поскольку это возможно при ограниченности родов деятельности в детской жизни. Таким путем представления ребенка развиваются и сливаются в гармоническую, органическую душевную жизнь, из которой

вырастает, под известным внушением и руководством, его активная жизнь.

Мы дали краткий и потому неизбежно поверхностный отчет о воззрениях Гербарта на метод: никто не писал с большею пронизательностью и проникновенностью или с большой внушительностью, никто не проявлял такой глубины философской мысли в отношении непосредственного дела образования. Из заложенных им философских и психологических основ воспитания и из его практических суждений явствует, что гербартовское влияние сказывается в сильном подчеркивании важности обучения и, следовательно, школьной техники, специально повторений назусь, а не общего духа, как то было у Песталоцци. Он сам верно подвел итоги своей системе и обозначил характер ее влияния: „Образование формирует круг мысли, воспитание — характер. Последнее ничто без первого. В этом утверждении сумма и сущность моей педагогики“.

Фребелевское движение. Общая характеристика. — Гербартовское движение было первоначально философско-педагогическим; из его принципов вывели в различных формах соответствующие практические приемы, которые разнообразились в зависимости от времени, места и их истолкователя. Наоборот, фребелевское движение было первоначально практическим и касалось определенной школьной ступени, детских садов; из введенной им педагогической практики возникла среди масс педагогов постепенная оценка лежащих в ее основе принципов, приложимых ко всем ступеням образования. Большая разница в точке зрения и в отношении подчеркиваемого пункта, указывающая на фундаментальное расхождение в теории, отличает фребелевское движение от движения имени Гербарта. Последнее, как уже указано нами выше, характеризуется подчеркиванием важности образовательного процесса и усовершенствованием техники преподавания. Фребелевское же движение характеризуется подчеркиванием значения ребенка, важности его интересов, опытов и деятельности, как исходного пункта и средств образования, и усовершенствованием духа, цели, „атмосферы“ и морали школьной комнаты. Одно движение превозносит учителя, другое — значение и важность ребенка. Гербарт выдвигал вперед образование, как средство для сформирования морального характера. Фребель выставлял на первое местоощрение и руководство деятельностью ребенка. Песталоцци, Гербарт, Фребель — все они

ставили целью воспитания сформирование нравственного характера. Песталоцци хотел обеспечить достижение цели внешними средствами: прямым обучением нравственным добродетелям и, кроме того, раздельным, но одновременным развиванием „головы, сердца и руки“. Герbart стремился к той же цели путем образования: ибо, по его убеждению, представления порождали желания, желания побуждали к деятельности, а соответственная деятельность, руководимая представлениями, возникшими на основе социального общения, приводила к сформированию характера. Для Фребеля воспитание, начинаясь с непроизвольной деятельности ребенка и ведя отсюда к представлениям и постоянно складывающимся волевым интересам, было в более значительной степени эмоциональным и волевым, нежели интеллектуальным тренированием.

В педагогической теории Герbart двинулся вперед от чувственного восприятия, как основы обучения у Песталоцци, к обучению на почве апперцепции и к полному ассимилированию результатов опыта в хорошо сформированный характер. Фребель от того же исходного пункта обратился вспять к более фундаментальной основе врожденного характера детской природы, сказывающегося в ранний период неорганизованных чувствований; здесь возможность обучения связана наиболее широко с эмоционально-волевой стороной душевной деятельности. Волевой, а не как у Гербарта—умственный, характер человеческой души почитался основным. Практическое применение новых идей Фребель сделал лишь для одной стадии воспитания, для самой первой, для ступени детских садов; но сами его принципы, изложенные в более философских его сочинениях, являются основными для всех стадий воспитания. Попытка применить эти идеи к высшим стадиям воспитания, предпринятая тогда же и позже, и есть настоящее Фребелевское движение. Некоторые из наиболее глубоких изменений в педагогической теории и практике настоящего времени согласуются, если не прямо отвечают на требования, сформулированные Фребелем. Для выяснения капитального характера этих принципов и их широкого значения достаточно одной цитаты из сочинения: „Воспитание. как развитие“.

„Итак, то, что должно оказать истинное, продолжительное, благотворное, образовательное и формирующее влияние на ребенка, как воспитанника и ученика и как будущего деятельного человека, т. е. независимое приложение сил, должно не только осно-

ываться на жизни, какова она в действительности, не только должно быть связано с жизнью, но должно также находиться в гармонии с требованиями жизни, окружающей среды и времени и с тем, что они предлагают. Оно особенно должно иметь возвышающее и пробуждающее влияние на внутреннюю жизнь ребенка и должно, следовательно, самопроизвольно произрастать на почве этой жизни. Такова природа развивающего, воспитывающего обучения человека; я считаю неизбежным для нашего времени следовать именно такого рода воспитанию (основанному на законах природы и мира, на необходимых законах формирования жизни); поддержание его я признаю требованием жизни. Я считаю его в его общем, широком приложении столь высоко важным для жизни человечества и наций, что реализация его и завершение (в соотношении со степенью, в какой оно связано с простыми неизменными законами) должны стать задачей всего воспитания, во всех жизненных отношениях и при всех обстоятельствах“.

Здесь установлены две стороны наиболее яркой перемены в деле образования в наши собственные времена. Первая касается программы и устанавливает, что материалы образования, если от них действительно ожидается жизненное влияние на развитие души и природы ребенка, должны браться из жизни, какова она сейчас есть, как она затрагивает ребенка и какую она входит в круг его опыта. Вторая сторона—это дополняющая вера, что если ожидать от воспитания достижения желаемых результатов, индивидуальных и социальных, тогда влияния школьного образования должны относиться непосредственно к жизни, какова она есть сейчас, через посредство деятельности ребенка, которая составляет кульминационный пункт процесса образования.

Будучи связано с рассмотрением всей проблемы воспитания с точки зрения детской природы, с волевой концепцией последней (основы природы ребенка волевого характера) и с определением всех других проблем воспитания с точки зрения этого одного принципа развития через самодеятельность, Фребелевское движение, помимо детских садов, оказывается, таким образом, даже еще менее определенным в своем влиянии на школьную работу; а следовательно, за ним еще труднее проследить, чем за влиянием Гербартовского движения. Однако, очевидно, уже из этих вступительных мыслей, что эти идеи пропитали собой всю новейшую педагогику. Вообще, можно сказать, что если в школе ударение ставится на деятельности ребенка, а не на технике процесса

образования, и если стремятся скорее к развиванию характера и личности, чем к простому втолковыванию сведений и к упражнению умственных способностей, то в этом нужно признать фребелевские влияния.

Фридрих - Вильгельм - Август Фребель (1782—1852).—

Из всех педагогов-реформаторов практический опыт и теоретические учения Фребеля наиболее приближаются к опыту и теориям Песталоцци. И действительно, как его новый опыт, так и его революционные теории исходят от прямого соприкосновения с идеями Песталоцци. Его жизненная деятельность не бросает так много света на его идеи, как то было у Песталоцци; ибо учения Фребеля были лишь педагогическим выражением господствующей философской мысли, которую он рано в своей жизни изложил в философской форме. Дело его жизни состояло не столько в развитии учений с их логической стороны, сколько в усовершенствовании их практического приложения. У Фребеля была способность, редкая у других реформаторов и особенно недостававшая Песталоцци, вводить теорию в практику, излагать и истолковывать общие принципы в конкретной форме, давать философские обоснования и вместе с тем организовывать практическое приложение новых педагогических доктрин. Тем не менее практические попытки Фребеля по управлению учреждениями и по проведению в последних новых идей напоминают такие же попытки Песталоцци. Но у Фребеля неуспех объясняется не столько отсутствием практической способности, — хотя ему подобно другим гениям, было трудно работать совместно с другими людьми, — сколько беспокойным характером того времени, в которое он жил и работал, и тем фактом, что путь преобразователя, так как он является нарушителем старого, тяжел.

Раннее воспитание Фребеля было отрывочным и без определенной цели. Оно было неудовлетворительным, как он говорил позже, ибо среди преподаваемых предметов отсутствовало единство, и не было связи между предметами обучения и жизнью. Молодые годы его прошли между университетом и опытным научным трудом: он был последовательно в учении у лесничего, чиновником по счетной части в больших поместьях, инспектором и позже ассистентом при музее геологических наук. В результате всего этого разнообразного опыта у него явилась глубокая любовь к природе и убеждение, что в природе можно найти то единство идеи и ее реализации, которое проповедывалось в университетской

философии, но отсутствовало в воспитательной работе. В двадцать три года его убедили стать учителем в институте имени Песталоцци во Франкфурте, и, таким образом, он обрел свое жизненное призвание. Проведя здесь два года, он стал частным наставником трех мальчиков, которых он поместил в Ивердонском институте имени Песталоцци; с этим учреждением он оставался в сношениях в течение двух лет, хотя непосредственной, органической, так сказать, связи у него с ним не завязалось. Но новый опыт положил начало его преданности педагогической реформе, к которой он еще больше подготовил себя, закончив университетский курс. Он принял участие в усилении низвергнуть Наполеона, — к этой попытке Фребель присоединился с большим энтузиазмом, ибо то было движение в политической сфере к тому единству, за которое Фребель всегда боролся. — вслед за тем, в 1816 году, он оставил должность куратора при берлинском музее и обратился к делу педагогической реформы. Его вдохновлял полный недостаток единства и ясной цели в области воспитания, опыт относительно движения имени Песталоцци и открытие единства в процессах природы. В крестьянской избе, имея в своем распоряжении пятерых маленьких детей, он открыл свой „Всеобщий германский воспитательный институт“. То был институт в Кейльгау, куда его перевели в 1817 году, и где в течение многих лет Фребель работал над усовершенствованием воспитания в направлении, несколько напоминавшем направление Песталоцци. Он натолкнулся на такое же противодействие со стороны начальства и властей, усиленное теперь политической оппозицией против всех революционных идей. Хотя его дело было гораздо более прочным, чем некогда сходное предприятие Песталоцци, так как он располагал более широкими философскими познаниями, и помощники его отличались большей практической способностью, — однако Фребель обнаружил такую же беспомощность в практическом управлении. Цель его педагогических усилий была гораздо шире, чем у Песталоцци, и была направлена, в значительной степени, на улучшение среднего образования. Только после 1826 года, когда появился его наиболее общий трактат о „Воспитании человека“, Фребель, под влиянием, главным образом, трактата Коменского по этому предмету, обратил специальное внимание на воспитательные возможности, представляемые ранними годами детства. Фребель всегда пристально изучал детей и сделал дальнейшие успехи в употреблении игр и пользовании самопроизвольной активностью детей,

большие, чем достигнутые когда бы то ни было до сих пор. В 1825 году его посетил правительственный инспектор, чтобы проконтролировать предполагаемый революционный характер работы в институте. Отчет инспектора, вместе с вышущенным Фребелем в 1829 году планом нового заведения, больше выдвинули и выяснили основной принцип Фребеля, чем философский труд 1826 года. Этот принцип гласил: в детях творческая способность преобладает над способностью простого восприятия, и все дело воспитания должно основываться на врожденной склонности детей проявлять себя в действии. Мы приведем часть отзыва из рапорта, надо полагать, враждебно настроенного к Фребелю инспектора.

„Самодетельность души — первый закон здешнего обучения; поэтому этот род образования не делает из молодой души денежного сундука, в который наваливают как можно поскорее всевозможные монеты самой разнообразной ценности и чеканки, какие обращаются теперь в мире, — здесь образование неутомимо подвигается вперед, медленно, непрерывно, постепенно и всегда изнутри, т. е. в соответствии с природой человеческой души, без всяких уловок от простого к сложному, от конкретного к отвлеченному, и столь приспособлено к ребенку и его потребностям, что ребенка столь же легко побудить к занятиям, как и к играм“.

В течение восьми или десяти лет безуспешных практических попыток — одна из них производилась в Бурдорфе, ставшем, благодаря Песталоцци, знаменитым местом для педагогических экспериментирований, — Фребель оформил свои идеи относительно воспитания в самых ранних годах детства. В 1837 году, в маленькой деревне в Бланкенбурге, вблизи Кейльгау, он открыл первое из заведений нового типа и дал ему два года спустя название детского сада (Kindergarten). Пропаганде нового воспитательного учреждения Фребель посвятил остаток своей жизни; здесь, на девственной почве, новые воспитательные идеи нашли более ясное выражение и более легкое осуществление. В период непосредственно после основания первого детского сада была создана большая часть фребелевских произведений. Эта литература посвящалась, главным образом, практической разработке новых идей о детских садах и популяризированию самого учреждения. Последняя сторона его деятельности сопровождалась медленным успехом; от 1851 до 1861 года прусское правитель-

ство даже совсем запретило основывать детские сады по причине их предполагаемого революционного характера. С другой стороны, педагогическая практика, выработанная Фребелем, все еще остается, с незначительными видоизменениями, основой воспитательных методов в детских садах.

Характер его сочинений. — Обратимся к краткому изложению руководящих принципов у Фребеля; при этом не должно упускать из виду, что, несмотря на необыкновенную способность Фребеля давать практическое истолкование своим отвлеченным идеям, его философские сочинения представляют особенные трудности для интерпретации, отличаются неясностью и неопределенностью, не уступающими тем же недостаткам у Песталоцци, хотя и в совершенно ином роде. Будучи философского характера, его идеи выражены скорее в эмоциональной, чем в научной форме. Так как идеализм Фребеля трансцендентального и мистического оттенка, то точное изложение часто не возможно. Фребель был благочестиво-религиозным человеком; но его религиозная мысль, под влиянием его философии и его любви к природе, становилась почти пантеистической, а в выражении граничила с экстатическим настроением. Отсюда возник у него символизм, искание тайного смысла в самых простых отношениях между явлениями, и это то особенно чуждо столь строго научному, даже позитивистическому веку, каким была вторая половина девятнадцатого столетия. Этим фактом объясняется в значительной степени не только трудность излагать учение Фребеля, но также и недостаток симпатии или даже явная враждебность ко многим его идеям, по существу приемлемым. Но даже в лучшем случае философия и психология Фребеля требуют во многом дополнения, а во многом совершенного обновления. Восстановить принцип и завершить детальную разработку—вот задача для педагогической мысли настоящего. Главные течения современной педагогики возникли в большей зависимости от Фребеля, чем даже от Гербарта или Песталоцци.

Как ни подчеркивал Фребель принцип единства, как принцип универсальной важности, в его сочинениях не найти единства систематической педагогической мысли, которое доступно было бы изложению. То же единство, какое существует, можно усмотреть в постоянно применяемых им принципах для истолкования жизни, действительности и педагогических проблем и в тенденции и цели всей его мысли.

Закон единства или внутренняя связность, как основа воспитания.— Педагогические размышления Фребеля опирались первоначально на философию, как размышления Гербарта основывались на психологии; хотя, несомненно, в первом случае и психология принималась во внимание, как во втором—философия. В отношении философии и психологии оба педагога реформатора радикально расходились во взглядах. Фребель исходил из господствовавшей идеалистической философии Канта, Шеллинга, Гегеля и крайнего ее представителя—Фихте, против которой протестовал Гербарт. Фундаментальным положением этого философского движения было искание объяснения реальности, а с практической стороны—объяснения жизни в основном единстве природы и человека в абсолютном духе. Абсолютное уже не есть материя, а есть дух—самосознающий дух; и в этом самосознающем духе заключаются и цель и предположение мира, объяснение и происхождения, и смысла существования как природы, так и человека. Отсюда единство, дающее объяснение многообразию природы и жизни, ибо единственными реальными различиями являются различия единиц или подъединиц внутри всеобъемлющей единицы, дающей смысл всему этому кажущемуся многообразию. Для Фребеля духовная сущность или реальность была источником всей жизни, всего существования; и целью воспитания становилось расширить жизнь индивидуума и познать это существование через участие во всепроникающем духе. Внутренняя связность давала объяснение для всей реальности; ее осуществление в жизни индивидуума составляет цель воспитания. Вступительные слова в «Воспитании человека» содержат главные мысли всего учения.

«Во всех вещах живет и царствует вечный закон. Тому, чей ум, благодаря природному предрасположению и вере, проникнут и оживотворен сознанием необходимости такого порядка, а также тому, чей ясный, спокойный духовный взор подмечает внутреннее во внешнем и через внешнее и видит, как внешнее действие с логической необходимостью вытекает из сущности внутреннего, этот закон был возведен и возвещается с одинаковой ясностью и точностью в природе (во внешней), в духе (во внутреннем) и в жизни, соединяющей внешнее с внутренним. Этот всепроникающий закон необходимо основывается на всепроникающем, действующем, живом, самосознательном и, следовательно, вечном Единстве. Этот факт, как и само Единство,

снова живо познается или верой или противновением, с одинаковой ясностью и глубиной; следовательно, спокойно наблюдающий человеческий ум, внимательный, ясный человеческий разум никогда не отступался и не отступится в познании этого Единства. Это Единство—Бог. Все вещи явились из Божественного Единства, из Бога; их источник происхождения в Божественном Единстве, в Боге. Бог—единственный источник всего. Во всем живет и царствует Божественное Единство—Бог. Все живет и получает существование в Божественном Единстве и через него, в Боге и через Бога. Духовное божественное излияние, живущее во всем, сущность каждой вещи.

Каждый отдельный предмет и каждое существо принимают участие в этом „всепроницающем, самосознающем единстве“, которое дает смысл отдельному предмету и индивидуальной жизни. Содействовать осуществлению этого единства, развить „внутреннюю связь“, помочь развернуться этому семени универсального духа, **заложеному в каждом, развивать „божественную сущность“** до тех пор, пока человек не приобщится к ее полноте—вот в чем состоит воспитание, ибо, как Фребель говорит в другом месте, „судьба и жизненная задача всех вещей в том, чтобы развернуть свою сущность, т. е. выявить свое божественное существо“.

Так объясняется сильное религиозное чувство, проникающее все произведения Фребеля; оно для него не нечто внешнее, наносное; оно—дыхание жизни в его системе. Каждое существо или реальность является частью этой сущности и постольку способно проявить ее, или, если дело касается сознательного существования, способно достигнуть до нее. Следовательно, каждый предмет в природе может обнаружить божественное начало. Цель воспитания—осуществить такое предопределение, развить данную сущность в единство с абсолютным. „Ибо природа, как и все существующее, есть проявление, раскрытие Божества. Цель всего существования—раскрыть Бога. Все существующее существует лишь по причине и через божественную сущность, заключающуюся в нем“. Беспреданное повторение этой и подобных мыслей не есть ханжество; они—часть философии Фребеля, а у Фребеля философия была жизнью, не теорией. Действительно, его религиозное верование тождественно с основным законом внутренней связности, а последний, в свою очередь, становится основой и дает цель воспитанию.

В своем „Воспитании путем развития“ он излагает осно-

вания, почему закон связи или единства есть фундаментальный закон воспитания. Вот главные его положения: 1) Благодаря ему мы основательнее познаем природу ребенка. 2) Благодаря ему ребенок познается, как центральный пункт всех жизненных отношений. 3) Этот закон дает нам истинную и ясную цель воспитания и пригодные средства и метод для осуществления цели. 4) Воспитание, опирающееся на этот закон, практическое, так как он требует немедленного приложения и выполнения. 5) Такое воспитание подходит к практическому веку, требующему осуществления в жизни высших идеалов, построенных на оснoвании опыта. 6) Такое воспитание приспосабливается к каждому жизненному возрасту и каждой стадии в развитии ребенка. 7) Это воспитание объединения особенно пригодное для века изолированности, противоположностей и индивидуализма, каков настоящий век. 8) Такое воспитание сделает ясной и действительной в жизни наивысшую философскую и этическую мысль. 9) Такое воспитание приостановит рост пролетариата и мертвящее, механизующее влияние промышленного века, так как оно разворачивает, укрепляет и развивает силы ребенка, пока он не преобразовывается в независимую личность; оно научает его, как обращаться с материалом, согласно с его природой, придает работе высшее значение, как творческой деятельности, и культивирует способность мысли, воли и действия. Таким образом, оно закладывает основания для образования характера.

Из своей веры в реальность этого единства Фребель очеркнул веру в то, что природа открывает ребенку Бога; отсюда его настаивание на пользовании естественными явлениями при обучении и подчеркивание важности естественно-научных предметов, а также символическое изображение им этого материала. Он видел единство в органической жизни и стал одним из первых защитников теории органической эволюции; отсюда он пришел снова к настойчивому требованию, совершенно не бывалому по своей силе, относительно изучения природы, преподавания ботаники, зоологии и т. д. Он верил, что то же единство свойственно неорганическому миру и должно было быть вскрыто там, и что оно становилось для ребенка символом всего высшего единства в мысли и жизни. Затем из этой концепции он вывел свои мысли о пользовании „гарами“ в детских садах. В том, что он выводил из своего собственного чувства универсального единства, находящего выражение в неорганических формах, — как в кри-

сталлах,—много фантастического, тем более. чем менее понимают его основную философскую мысль. Между индивидуумом и человеческим рядом, образующими в действительности одну единую органическую жизнь, которую школа должна представить в извлечении, в миниатюре, нужно установить высшее единство. Школа становится, таким образом, ассоциацией для ребенка, где он находит в упрощенной и идеализированной форме все общественные отношения. Так вскрыта истинная задача школы, как средства для социального прогресса и орудия для индивидуального развития. В жизни индивидуума существует то же единство, единство между периодами младенчества, детства, юношества, возмужалости, которым школа так пренебрегает в своем непонимании, что само воспитание становится простой формальностью. Даже основательнее Гербарта Фребель познал это единство и органическую связь между различными предметами занятий, как основу для необходимой реорганизации школьной программы. Отсюда и учение о культурных эпохах или, точнее, идея о соотношении предметов занятий нашла поддержку среди фребелианцев; но среди них не замечалось приверженности к каким-нибудь специальным планам или системам, как среди гербартианцев. Сходным образом закон внутреннего сродства и связности — единства объективного и субъективного — привел Фребеля к его концепции душевного роста и к подчеркиванию единства познавательной, эмоциональной и волевой активности, что имеет столь же фундаментальное значение, и хотя не выражено Фребелем систематически в терминах психологии, тем не менее стоит гораздо ближе к современным научным взглядам на природу роста души и деятельности, чем гербартовская психология.

В каждом пункте Фребель находил единство между мыслью и жизнью, которое надлежало развить с помощью воспитания. Воспитание становится непрерывным, прогрессивным приспособлением индивидуума к более широкой жизни, предназначенной ему судьбой; в ней он должен найти свое существо, свое истинное „я“.

Процесс воспитания, как развитие. — Философская идея единства требует, как своего дополнения, идеи непрерывного становления всех вещей. Индивидуализм периода Руссо расчищает дорогу идее органического единства и развития. С философской точки зрения, действительность представляется теперь духом, разумом, абсолютным и самоопределяющимся. Это самоопределение

прилагается не только к происхождению и существованию вещей, но также к процессу, которым поддерживается мир внешних проявлений. Научное выражение господствующей идеи — формулы соответствующих процессов выработали позже английские ученые: Спенсер, Дарвин, Уоллэс — вылилось в теорию органической эволюции. Фребель уловил эту мысль и первый применил ее к воспитанию. Ее можно найти не только в его теоретических положениях о природе и процессе воспитания, но она придает также более глубокий смысл пользованию способностями и введению конкретных родов деятельности в классную комнату; первый принцип в обоих случаях таков: каждая последующая деятельность включает предшествующую, более раннюю. „Все последующее должно исходить из предшествующего“, это изречение становится почти каббалистическим в своем смысле в его различных сочинениях, — столько в нем скрывается содержания, непонятного случайному читателю.

В „Воспитании человека“ общая философская идея устанавливается, как обыкновенно, в религиозной форме. „Бог творит и создает непрерывно. Каждая мысль Бога есть творение, деяние, продукт, и каждая Божья мысль продолжает работать с творческой силой в бесконечной продуктивной деятельности во веки веков“. Эволюция есть склонность единства — духа — проявить себя в много-различных ролях деятельности духа и сопровождающих феноменальных выражениях. Таким образом, воспитание есть лишь одна сторона в общем процессе эволюции; это развитие, путем которого индивидуум достигает осуществления жизни всеобъемлющего единства, как единица приобщается к целому; развитие, благодаря которому его жизнь расширяется, пока не станет в связь с природой, пока не войдет с симпатическим интересом во все деятельности общества, пока не станет участницей уже достигнутого человеческого родом совершенства и дальнейших стремлений и чаяний человечества.

Хотя эти мысли обыкновенно выражаются в отвлеченной философской форме, и хотя Фребель никогда не облакал их в логическую систему, но он выработал ряд упражнений, названных дарами и занятиями, благодаря которым это развитие в духе единства и единения могло поручаться искусному учителю. Роды деятельности, подразумеваемые под терминами даров и занятий, не только полезны учителю и плодотворны для ребенка; для тех, кто понимает и углубляется в точку зрения Фребеля, они имеют

гораздо более глубокое значение. ибо они дают средства, разработанные чрезвычайно тщательно и с большим философским углублением, для созидания, развития детской души и духа плоти, по крайней мере, для способствования этому развитию. Но нужно заметить, что степень этого развития зависит не от простого пользования упражнениями по предписанию учителя, как ни подчеркивается при этом самостоятельность ребенка, но от степени, в которой учитель обладает тем же проникновением в жизнь и действительность, и от степени, в какой душой ребенка владеет тот же самый мотив и сознание единства всего существующего. Пользование дарами и занятиями ради того, чтобы заинтересовать ребенка окружающей средой, ознакомить его с ней или даже установить связь его с нею, не есть осуществление надлежащего плана по взгляду Фребеля. Лишь тогда, когда дарами и занятиями или, вернее, всякой деятельностью в школе пользуются на основе принципа единства и процесса развития, — только тогда реализуется их настоящая педагогическая ценность. Тогда осуществляются и истины, установленные Фребелем: „Заключающееся в целом, заключается и в самой малой его части; потому заключающееся в человечестве, как в целом, выражается также даже в самом маленьком и самом молодом из его детей. И далее, заключающееся в человечестве, как в целом, и находящее себе выражение даже в ребенке, дремлет в ребенке, как сущность и зачаток, проявляет себя в мельчайшей подробности его природы; ясному духовному взору оно представляется здесь вполне определенно“.

Основную мысль в „Воспитании человека“ Фребель устанавливает следующим образом: „Бог не вкореняет и не прививает. Он развивает самые обыкновенные и несовершенные вещи в непрерывно восходящих рядах и в соответствии с вечными покоящимися на самих себе и саморазвивающимися законами“. Воспитание есть реализация эволюционного процесса на его высшей стадии, стадии индивидуального человеческого существа. Так, Фребель первый устанавливает взгляд на воспитание, которому все еще принадлежит взять верх над другими.

Самостоятельность, как метод в процессе развития. — Выдвигая принципы самостоятельности, как метод воспитания-развития в выше установленном смысле, Фребель тем самым снова указал на свою приобщенность к господствующему течению мысли первой части девятнадцатого века и на то, что он первый сделал приложение из этих идей, общих философии и науке, в

области педагогических проблем. В области научной мысли старая идея неизменной классификации жизненных форм уступила место более общей вере в идею развития низших форм в высшие и в родственность всех форм жизни. В этом отношении характерно и многозначительно общее введение термина „биология“ для указания общей науки о живых формах, как раз в начале века. В это время (1802—1809) Ламарк опубликовал свои взгляды, касавшиеся сил, производящих развитие высших форм жизни из низших и, таким образом, выяснил один из принципов, связывающих все жизненные формы. То была теория об употреблении и неупотреблении органов, являющаяся специальным приложением принципа самодеятельности. До этого эволюция объяснялась принимавшими ее учеными или философами разнообразными влияниями внешних условий, в роде климата. Начиная с Ламарка, главный фактор начали видеть в животном, в самом организме. Как употребление руки или какого-нибудь мускула тела приводит к их соответствующему развитию, так и усилие организма пользоваться органом в особенном направлении приводит к соответствующему развитию; и наоборот, неупотребление органа вызывает его соответствующую атрофию. Как ни мало удовлетворительна эта теория в объяснении происхождения форм, и как ни ограничено ее приложение к растительному миру, она была первым общим объяснением происхождения многообразных форм и принципа их роста. В области философской мысли эти ограничения одним частным приложением идеи представляли не непреодолимые трудности, ибо тенденция пользоваться органами во всяком направлении была лишь проявлением принципа активности, через посредство которого, и благодаря обладанию которым индивидуальный организм приспосабливался ко всепроникающей сущности, дававшей смысл всему материальному существованию. Господствующая философия того времени, особенно как ее понимал Фребель, учила об основном единстве всех вещей, устойчивом начале во всех временах и формах жизни. Существует единственная формосозидающая энергия, обнаруживающая себя в природе, т. е. во внешней жизни, как сила, и в сознательности внутренней жизни, как душа. Эта энергия, как рассудок в индивидууме, строит для себя свой собственный мир. „Я“—душа—не столько подчинено силе активности, сколько само есть активность. В активности „я“ осуществляет себя, возводит свой собственный мир, доходит до, самосо-

знания и вырабатывает собственную судьбу. Это истинно и в умственном и в моральном отношении.

Эти мысли получили различную формулировку, различные оттенки и различное сочетание в системах различных упомянутых выше философов, и, чтобы ясно познать Фребеля, необходимо было бы изложить мысль, лишь намеченную здесь в одном пункте, в подробностях. Это, однако, невыполнимо в кратком руководстве. Следует отметить, что Фребель лишь применял к проблемам воспитания идею, бывшую жизненным элементом мысли того периода.

В связи с практической деятельностью Фребеля мы заметили, что ему рано удалось провести на практике в применении к воспитательному методу этот принцип во всей его значительности. В Кейльгау самодеятельность была первым законом обучения, т.-е. на ребенка смотрели скорее как на существо с творческими, чем с пассивно восприимчивыми склонностями, и вся воспитательная деятельность исходила из природной склонности ребенка проявлять себя в действии.

Рассмотрение основной идеи единства включало также рассмотрение значения и смысла самодеятельности. Каждая индивидуальная вещь или каждое индивидуальное существо принимает участие в единстве целого через самую свою склонность „развернуть свою сущность“, развить свою природу и сделать это, осуществив, проявив свое родство с окружающей средой, с жизнью, как целым, и свое единство с абсолютным. Развертывание сущности или развитие природы совершается через врожденные индивидууму силы, через самодеятельность. Самодеятельность — стремление осуществить свое предназначение, выполнить свою мечь, как элемента в сложном организме действительности, стремление, насажденное природой в каждом индивидууме — самая основная характерная особенность всей жизни. Это становится еще очевиднее, когда рассматривается процесс развития: самодеятельность становится методом и средством духовной эволюции, как позже Дарвин подчеркивал естественный подбор, как главное средство биологической эволюции, или как раньше Ламарк выдвигал значение употребления или неупотребления органов, как определяющего фактора. Для философии того времени самодеятельность стала средством всей эволюции, так как для нас духовное начало, дух — реальность; и только этим поддерживался, по ее воззрению, мир явлений.

Еще несколько слов по тому же вопросу выяснят несколько более педагогическое значение самодеятельности, как принципиаль-

ного средства. Фрѐбель подчеркивает в каждом пункте, что самодеятельность есть процесс, в котором индивидуум осуществляет свою собственную природу, с помощью которого он создает свой собственный мир или представление о внешнем мире и в котором он соединяет гармонически оба мира. Таким образом, жизнь индивидуума есть процесс: 1) в котором он познает природу или объективный мир; 2) доходит до познания самого себя и своей собственной природы и 3) через посредство которого он становится частью жизни, как природы, так и человечества. Во всем этом — если имело место истинное осуществление индивидуального „я“, возможностей индивидуального характера — индивидуум определил свою собственную деятельность и свободен. Поскольку же он действует под принуждением внешней силы, ему не удастся осуществить это единство.

Самодеятельность — деятельность, определяемая собственными мотивами данного лица, возникающая из его собственных интересов, поддерживаемая собственной силой, — одна может произвести эту эволюцию духа, души, одна может обеспечить то, что почитается целью воспитания. Такая деятельность некоторым образом имеет роковой или принудительный характер, так как она отвечает врожденной натуре существа индивидуума; но так как индивидуум повинуетя лишь силе, ощущаемой в своей собственной природе, а не давящей извне, то такая деятельность свободна, есть самодеятельность. И так, так как такого рода деятельность свободна и в то же время совершается, согласно с законом — с законами собственной природы индивидуума, с законами духа — то ее возможно охарактеризовать, определенно формулировать и приять затем к руководительству в педагогическом деле.

Отсюда следует, что вся деятельность по обучению должна исходить из волевых интересов ребенка. В основу положена его самопроизвольная деятельность, а далее действительное проявление может быть поддержано, на него можно воздействовать в направлении определенных целей, что имеет гораздо более постоянную ценность, чем деятельность, никуда и никем не направляемая.

Из тех же самых общих принципов, особенно из принципа связанности духовного с материальным или осуществления природы индивидуального „я“ во внешнем мире, следует, что такой процесс обучения — исходящий, как должно, из какой-нибудь деятельности, соответствующей природе ребенка — не может быть завершен или не может иметь полной воспитательной ценности, пока

он не нашел некоторого осуществления в действии, пока он не изменил в некоторой степени поведения. Всякое впечатление идет на ущерб, если оно не сопровождалось соответствующей физической реакцией. Новейшая наука выразила бы это в совершенно иной форме, чем философия Фребеля, но мысль по существу одна и та же, и со стороны ее педагогического применения Фребель формулировал ее много раньше.

Врожденная природная склонность ребенка не только влечет его к проявлениям и действиям физического характера, но ребенок обнаруживает то же самопроизвольное стремление проявить свое понимание вещей, обнаруживает процессы, зарождающиеся в его уме, т. е. свою мысль. Он пытается путем такого проявления установить гармонию между миром мысли и миром внешней действительности. Из таких самопроизвольных усилий складывается самодеятельность, и эти усилия представляют для учителя благоприятные точки отправления в процессе обучения, т. е. они дают ему возможность создать более полную гармонию между внутренним и внешним, между мыслью и внешним миром, чем какую мог бы создать ребенок, предоставленный только самому себе.

Фребель, говоря о самодеятельности, замечает: „Хорошие результаты всякого истинного воспитания зависят от тщательного внимания, попечения со стороны воспитателя, от развивания, укрепления и культивирования в ребенке сознания, что он есть целое и вместе с тем также часть жизни, и от избегания всякого насильования, затемнения и внесения расстройств в это чувство“. Для школы самодеятельность означает желание ребенка войти, проникнуть в жизнь других, в жизнь вокруг него, желание помочь, разыскивать, открывать, принять участие в общей деятельности, создавать, обнаружить тождество или связь между собой и деятельностью и действиями других—открытия, из которых складывается знание. Таковы формы самодеятельности, и ими следует пользоваться, как единственными мотивами к того рода школьной деятельности, от которой учитель ожидает воспитательного воздействия. В какой бы форме ни проявлялось это желание ребенка стать частью жизни, его окружающей и, таким образом, реализовать свое собственное существо оно есть исходный пункт для всякого обучения. Оно определяет воспитательный метод; ибо, начатая в этом направлении деятельность, куда бы ни направлял ее и как бы ни руководил ею учитель, должна поддерживаться соб-

ственными силами ребенка, который постепенно становится способным прилагать все большие и большие усилия.

Истолкование, какое сам Фребель дал стремлению ребенка связать себя с мировым целым, и методы, рекомендованные им для поощрения этого стремления, через введение известных предметов и упражнений, привели его к символизму, который отталкивает многих от его учения вообще. Между тем символическое пользование отдельными, особенными предметами и родами деятельности, поскольку они применимы на более высоких ступенях обучения, не имеет жизненной связи с основными учениями Фребеля. Решение же вопроса, в какой мере его толкование обязательно для детских садов, лежит сейчас вне наших интересов. На это должно искать ответа с точки зрения господствующих идей и практики, а не практических приемов, предложенных Фребелем для его времени и народа.

Воспитание не есть приготовление к будущему состоянию и положению. Ребенок стремится приобщиться не к жизни взрослых, а к жизни вокруг него. Воспитание находит свой смысл в самом процессе, а не в отдаленных условиях, реальных лишь в воображении. Цель воспитания — развитие, и процесс воспитания — развитие. Поскольку ребенок в полном объеме своих сил и своей природы приобщается к окружающей его жизни, постольку обеспечено развитие в настоящем; той же меркой измеряется развитие будущего. Таким образом, цель воспитания осуществляется столь же полно в ребенке, как и во взрослом. Нет далекой, будущей цели. Устанавливая, что сама цель есть также процесс и достигается и снова отодвигается в развитии, тем самым утверждают, что цель и процесс в самом ребенке — но не в изолированном ребенке, а в ребенке, поскольку он связывает себя с окружающим его миром.

Мы видели, что Фребель, подобно Гербарту и Песталоцци, подчеркивал моральный характер воспитания. Для Фребеля воспитание есть формирование характера, ибо оно определяет природу деятельности ребенка. Воспитание носит моральный характер, ибо оно связывает ребенка с жизнью и приводит к раскрытию внутренней природы ребенка через деятельность. Обыкновенное воспитание несовершенно, так как оно приводит к развитию умственных познаний и понимания, превосходящих параллельную способность к осуществлению. Как и Руссо, хотя в гораздо более широком смысле, Фребель желал развития способности к осуществ-

влению и действию в одинаковой степени со способностями к приобретению познаний и к размышлению, желал их одновременного развития. Если основывать воспитание на деятельности ребенка и мерить воспитание самодеятельностью ребенка, тогда способность к выполнению будет развиваться в той же степени и в той же связи, как другие приобретения. Между знанием и деятельностью нет пропасти; нет конфликта между теорией и практикой; нет противоречия между исповеданием и поступками.

Нельзя определить самодеятельности в одной простой формуле, и Фребель нигде не дает такого определения. Но только что приведенные истолкования представляют некоторые из важнейших выводов из этого принципа, который нужно признать источником многих плодотворных педагогических идей в настоящем.

Влияние Фребеля на педагогическую практику. Понимание Фребелем школьного дела, подобно взглядам Песталоцци, коренным образом разошлось с установленной, традиционной практикой, не исчезнувшей, несмотря на труды Руссо, Базелова и Песталоцци. Для перемен, которые оправдывались со стороны предшествовавших реформаторов в значительной степени чисто-эмпирическими доводами, Фребель нашел настоящие философские основания, пролившие свет на педагогику. В своем труде „Воспитание путем развития“ Фребель утверждает, что—

„Воспитание и образование, дисциплина и школа ищут обыкновенно основ для определения своих требований и способа их проведения или всецело вне рамок детской жизни, или если в пределах жизни человеческого существа, то обращаясь ко времени, очень далеко отстоящему от детского возраста; элементы этой далекой жизни не представляют для ребенка ничего притягательного и не могут способствовать его развитию. То, что ребенок делает и чему учится, должно проистекать из его способностей желать и действовать, внутренние сливающихся воедино в действия, желания, вследствие прямого, моментального воздействия всей объединенной в себе жизни. Необходимость этого обнаруживается почти всеми нашими предметами обучения, особенно в отношении большинства детей. Наше обучение чтению и письму, счету и разговорному языку, арифметике и языкам особенно слабо: оно большею частью начинает с отвлеченного, т.-е. тем, чем должно было бы заканчивать; отсюда—немногие прочные результаты такого обучения для жизни“.

Школа представлялась Фребелю местом, где ребенок должен научиться важным жизненным вещам, основам истины, справедливости, свободной личности, ответственности, инициативе, причинным соотношениям и тому подобному, не интеллектуально только усваивая их, а претворяя их в своей жизни.

Согласно с основной идеей единства, школа должна была быть учреждением, в котором каждый ребенок находил бы свою индивидуальность, вырабатывал бы свою собственную личность и развивал бы свою способность к инициативе и выполнению. Все это он должен был проделывать в соучастии с другими, движимыми одинаковыми стремлениями, в процессе работы, интересы которой разделялись всеми; Фребель желал, чтобы и ответственность несли все и плодами наслаждались также все. Взаимная помощь и поддержка должны были быть постоянным мотивом. Школа и мир должны были стать одним целым: отдельные единицы развивающихся индивидуальностей искали бы своего усовершенствования через приобщение к жизни мира. „Его детский сад или школа,—говорит Хэгес*),—был маленьким миром, где ответственность несли все, индивидуальные права уважались всеми, братская симпатия воодушевляла всех и добровольная кооперация практиковалась всеми“. Таким образом, кооперация, как соотносительное понятие к единству, как разнообразие в единстве—закон жизни и действительности—должна стать принципом школы. Школа становится обществом в миниатюре. Воспитание становится одной из фаз жизни, не подготовлением к жизни, а извлечением из жизни—жизнью в сокращении.

Обучение, следовательно, не однозначнее с воспитанием и даже со школьным делом. Оно становится средним термином для обозначения процесса, исходящего от самопроизвольной деятельности и врожденных интересов ребенка и заканчивающегося каким-нибудь творческим использованием или практическим выражением знания, приобретенного в обучении, когда самопроизвольная деятельность направляется учителем к каким-нибудь установленным и одобренным целям. Так, к природной склонности прививается привычка или обычай, способ действия или мышления, получивший одобрение в качестве желанной педагогической цели. Так, воспитание стремится не к тому, чтобы устранить природу, и не к тому, чтобы сурово предоставить ее самой себе,—

*) Hughes, Froebel's Educational Laws, p. 16.

оно помогает природе, оно ведет ее к целям, более высоким, чем достижимые для нее без помощи воспитания; или оно, по крайней мере, обеспечивает достижение этих целей более легкими и прямыми средствами.

Игры. — В одном отношении Фребель оказал громадное влияние на практическую работу школы: он доказал ценность игр для первых воспитательных ступеней. О воспитательном значении игр говорил уже Платон; он ссылаясь на опыт древних египтян. Тот же взгляд часто высказывался в истории педагогики, особенно ранними писателями эпохи Возрождения. За столетие до учреждения детских садов, в германской педагогике, в теории и на практике, замечалось очень определенное движение в пользу воспитательной ценности игр. Подчеркивалось, главным образом, их значение в физическом отношении. Фребель выдвинул их умственное и моральное значение.

Игра, как самый характерный самопроизвольный род деятельности ребенка, становится основой воспитательного процесса в ранние годы. Происходящая самым непосредственным образом из природных интересов ребенка, она представляет прекрасный естественный ствол, в котором можно привить известные привычки действия, чувствования и мышления, одобренные воспитателем. В игре ребенок впервые представляет себе мир. Следовательно, через посредство игры воспитатель может дать ребенку истолкование той жизни, в которую он хочет его ввести. Через игры он может наилучшим образом ввести его в мир действительных социальных отношений, дать ему чувство независимости и взаимной помощи, сообщить ему инициативу, укрепить в нем побуждающие к деятельности силы, развить его как индивидуума, входящего в единство социального целого.

Фребель не остановился на теоретических доказательствах воспитательной ценности игр; он осуществил свои идеи практически в детских садах. Но более общее значение введения игр — в детских садах — состояло в значительной степени в демонстрировании таким путем широким педагогическим кругам более истинного понимания смысла воспитания. С другой стороны, вследствие ложного истолкования и чрезмерного подчеркивания этого учения об интересе, много вредного вкралось в современные школы. Обозначилась склонность перетолковывать идею о воспитательном значении игры в пагубно ложный вывод, будто воспитание есть игра. Так снова обнаружилась упомянутая выше тен-

денция возвеличивать средства, являвшиеся исходным пунктом, в самоовлеющую цель.

Воспитательное значение ручного труда.— Пользование играми представляет аналогию к пользованию всеми формами конструктивной работы. По своему мотиву представляя ту же самодеятельность, как игра, и в то же время будучи конкретным, искусственным процессом осуществления мысли или какого-нибудь акта обучения, конструктивная работа может служить началом и концом в деле воспитания. Руссо признавал обучение ремеслу необходимой стороной воспитания, но из социальных и экономических оснований; Песталоцци же присоединил сюда психологический мотив, полагая, что знание опирается на чувственные восприятия, и что воспитание есть первоначально упражнение внешних чувств. Фелленберг, хотя он и добился лучших практических результатов, чем кто бы то ни было до него, уловил лишь социальное и экономическое значение ручного труда. Фребель же отвел на определенных педагогических основаниях обучению ручному и ремесленному труду и всем формам конструктивной работы то место, которое они заняли в современной школе. Песталоцци ввел предметные занятия и ручную деятельность, руководствуясь в значительной степени точкой зрения пассивного восприятия—желая таким путем внедрить знания или, вернее, развить чувственные восприятия. Фребель поставил ручному труду творческую цель. Через занятия ручным трудом ребенок должен был развить силу, мощь, так как всякий вид деятельности был ведь для ребенка выражением какой-нибудь мысли или цели, с которыми он ознакомился благодаря обучению. Всякий предмет или материал вводились в школу, да и сведения сообщались ради того, чтобы установить, какое употребление может из них сделать ребенок. Таким образом, у Фребеля еще в более широком смысле, чем у Гербарта, все завершается применением на практике; вся школьная работа конструктивна в более широком смысле, чем у Песталоцци. Для Фребеля существовала еще дополнительная ценность, находящая мало признания в настоящее время, но она не должна изменять нашего суждения относительно практического значения принципа Фребеля; он находил духовный, даже тайный смысл в обращении ребенка с материальными предметами. Это нужно отметить, как определенную фазу в его символическом обучении. Моральное, духовное и религиозное значение конструктивного труда он излагает так:

„Бог создал человека по своему собственному образу; следовательно, человек должен творить и производить, подобно Богу. Дух человека должен царить над бесформенным материалом и заставить его принять форму и жизнь и стать определенной сущностью. Вот в чем заключается высокий смысл, глубокое значение, великая цель труда и ремесла, продуктивной и созидательной деятельности. Мы становимся поистине богоподобными в нашем прилежании и трудолюбии, трудясь и действуя, что сопровождается ясным представлением или хотя бы самым смутным чувством, что этим мы представляем внутреннее во внешнем; что мы сообщаем телесность духу и форму — мысли; что мы делаем видимым невидимое“.

Большое значение конструктивного труда лежит в принципе, что воспитание есть развитие способности давать внешнее проявление и выражение внутреннему „я“. Не то чтобы созидание рукой было высшим выражением этого; но развитие способности к обнаружению духа в формировании материала является основой более высокой способности к умственному, моральному и духовному выражению себя в действии, кристаллизующемуся в привычках или характере.—Поэтому Фребель утверждал относительно всего воспитания:

„Наступило время обратить всякий труд в свободную деятельность, т.-е. сделать его разумным действием. Это может осуществиться, если закон, в соответствии с которым протекает вся формирующая деятельность, познав и применяется сознательно,— до сих пор он применялся бессознательно. Вводимый моим методом материал дает средства для бессознательного применения закона со стороны детей—подниматься к искусству так, чтобы постепенно доходить до сознательности и до признания в себе руководителя и регулятора всей формирующей деятельности. Никаким иным образом человеческий труд не может быть преобразован в свободную деятельность. Он может стать разумным действием из чисто-механического, если при ручной работе будет занят также ум. В настоящее время только искусство может быть справедливо названо свободной деятельностью, но всякий человеческий труд соприкасается более или менее с творческой деятельностью, и это необходимо для того, чтобы сделать человека—этот отраженный образ Божественного Творца — в свою очередь, творцом в миниатюре“.

Таким образом, конструктивный труд в школе преследует более глубокую цель, чем упражнение в чувственном восприятии, развитие искусства и ловкости, физическое упражнение, обучение механическому процессу или ознакомление с ремеслом. Он представляет собою наиболее конкретную форму выражения идей, наиболее определенный процесс в образовании привычек или в формировании характера.

Изучение природы в школах. — Здесь снова сходятся течения имени Песталоцци и Фребеля, как и другие второстепенные течения педагогической мысли. То, что вошло в программу действительного изучения природы в школах, явилось результатом их совокупных влияний. Но принципы, положенные Фребелем в основу этих занятий, совершенно отличны от таковых у представителей других педагогических течений. Для него менее всего было важно простое знание фактов из жизни природы, важнее всего — моральное усовершенствование, религиозный подъем, духовное проникновение, которые сказывались в ребенке под влиянием связи с природой. Но, если даже отбросить более глубокий символизм, изучение природы все-таки удерживает за собой значение моральной дисциплины, так как мир физической жизни представляет очень много аналогий с миром умственной и моральной деятельности. Как источник естественных интересов, представляющий благоприятные случаи и поводы для разнообразной деятельности, изучение природы сохраняет место в программе элементарного образования под влиянием Фребеля совершенно помимо ценности сообщаемых фактов или их символического духовного значения. Так, в качестве возбуждающего мысль материала для чтения, письма, упражнений в языке, конструктивного труда и счисления, изучение природы стало играть важную роль в школе, но теперь, однако, оно основывалось не на старой идее Песталоцци относительно предметного изучения, а на более фундаментальной точке зрения Фребеля; последний находил основу для школьных занятий в врожденных интересах и самопроизвольной деятельности ребенка, поскольку таковые вызываются к жизни окружающей природой. Даже если впоследствии и были отвергнуты все эти мысли относительно задач изучения природы, то все же Фребель основательно повлиял на понимание такого рода изучения, как оно ведется на всех ступенях образования. Это уже не природа, разнообразная и расчлененная согласно с правилами устаревшей, формальной

классификационной науки, а это природа-жизнь; теперь уже изучаются растения в их развитии, животные — в действии и органы — в их функциях. Итак, влияние Фребеля, будучи в своем символизме наиболее противоположно современной научной точке зрения и, в то же время в своем понимании природы и ценности науки и надлежащего ее использования в школе вполне гармонирует с современным научным взглядом.

Детские сады.—Основная мысль детских садов — помочь ребенку найти внешнее выражение для своей внутренней жизни и, таким образом, способствовать его развитию. Ради этого ребенок должен исходить из врожденных интересов и из склонности к действию. Школьная работа должна всецело опираться на „самодеятельности“ и должна кульминировать в выражении или использовании приобретенных ребенком идей или знания в процессе деятельности. Первая цель не есть приобретение знания, а рост или развитие, в котором знание фигурирует лишь как средство для достижения цели. Знание—побочный продукт, но оно тем не менее всегда существенно, ибо обеспечивает рост. И процесс приобретения сведений в ассимилятивный процесс, на которые школа до сих пор смотрела, как на цели, ниводится здесь на роль подчиненных, второстепенных процессов. Во всяком полном воспитательном процессе они являются предварительными ступенями, вводными стадиями по отношению к цели: к выражению во-вне внутреннего содержания или к конструктивному процессу.

Формы внешних выражений природы ребенка, которым Фребель придавал важность в процессе обучения, были, во-первых, жест, во-вторых, песня, в-третьих, речь. Фребель стремился помочь ребенку выразить свои чувства и мысли через посредство жеста, песни и речи. Он посвящал остаток своей жизни организации материала в такой форме игр, забав, конструктивной деятельности, рассказов и тому подобного, которая бы помогала ребенку в его стремлении к самопроявлению, и дал учителю материал для руководства интересами и действиями ребенка. Поскольку возможно, следовало координировать эти средства. Например, история, рассказ: рассказывал учитель, а затем ребенок должен был не только передать содержание своим собственным языком, но передавать далее в песенке, жестах или рисунках, или через изображение простых предметов из бумаги, глины или иных подходящих материалов. Таким путем могли бы передаваться

ребенку представления, могла бы возбуждаться его мысль, оживляться его воображение, могли развиваться и упражняться его руки и зрение, координироваться движения его мускулов, и, наконец, его моральная природа могла бы укрепляться благодаря усилиям вложить в конкретную, объективную форму возникшие высшие побуждения и чувства. Так обеспечивалась цель воспитательного многостороннего развития. Главные материалы детских садов, помимо песен „Mutter-und Kosslieder“, Фребель организовал в серии „даров и занятий“. Они вводились постепенно и в определенном порядке. Когда ребенок вполне ознакомился со свойствами одного „дара“ и деятельности, связанной с данным занятием, его переводили к следующему, вытекавшему из предыдущих и вносящему новые впечатления, повторяя, однако, и старые. Различение между „дарами“ и занятиями, хотя оно и общепринято, произвольно. Сам Фребель называл все роды деятельности занятиями, а материалы для них — „дарами“. Но различение между теми и другими выясняет как будто наиболее выдающуюся черту в развитии Фребелевского принципа: занятиям уделено гораздо большее внимание, чем дарам. Конечно, Фребель оказал величайшую услугу делу воспитания, воплотив свои принципы в конкретной школьной практике, но, несомненно, что многое из последней, включая и песни, подходило лишь к его веку и к народу близко ему знакомому, и, чтобы обеспечить его принципам влияние, необходимы видоизменения в настоящем и будущем.

Влияние психологических течений на школы. Движение имени Песталоцци. Межу тем в Бургдорфе институт Песталоцци посещался многочисленными исследователями, людьми, занимавшими известное общественное положение и заинтересованными вопросами воспитания, студентами, даже целыми группами студентов из различных европейских стран. Институт был преобразован в нормальную школу; ее поддерживало швейцарское правительство. В Ивердоне интерес со стороны общества и поддержка правительства были еще более значительными. Подобные же институты имени Песталоцци были основаны в Мадриде, Неаполе, Петербурге. Монархи России, Пруссии, Австрии и итальянских государств лично заинтересовались реформами, и, как говорил Песталоцци, любому презренному школьному учителю, чтобы возмечь успех, достаточно было возвестить о пользовании методами Песталоцци. В самой Швейцарии новые идеи

воспринимались медленно, отчасти вследствие принадлежности многих кантонов к лону римско-католической церкви и отчасти вследствие реакционного настроения правительственных сфер, конечно, ультра-консервативных, в протестантских кантонах, тогда как имя Песталоцци и его идеи всегда связывались с революционной пропагандой. После революционного движения 1830 года установился более либеральный дух, были учреждены нормальные школы, некоторые под главенством прежних учеников или ассистентов Песталоцци, и новые идеи постепенно получили общее признание.

Среди германских государств Вюртемберг первый подпал новому влиянию. В течение первого десятилетия девятнадцатого века восторженные приверженцы Песталоцци получили назначение в школьные инспекторы и начальники нормальных школ. За Вюртембергом последовала Пруссия. Философ Фихте, в своем обращении к германскому народу после поражения при Иене в 1806 году, указал на воспитание в духе Песталоцци, как на средство возрождения нации. Министр народного просвещения и королевская фамилия глубоко заинтересовались новым педагогическим движением. Избранных молодых людей отправляли в Ивердон, и благодаря им и германским ассистентам Песталоцци, которые покинули Ивердон при возникновении там злополучных несогласий среди педагогического персонала, новые идеи получили осуществление в подготовке учителей для прусских начальных школ.

Хотя в Ивердоне обучались студенты из Франции, Испании и из других стран, и хотя распространение новых методов несколько подвинулось вперед, однако, дух абсолютизма не благоприятствовал их быстрому развитию. Лишь после революции 1830 года движение в пользу педагогических реформ сделало кое-какие успехи во Франции. Затем, особенно при министре народного просвещения Викторе Кузене, были достигнуты значительные успехи, преимущественно в подготовке учителей.

Педагогическая практика, принятая в Англии, представляла видоизмененную форму песталоццианства, явившуюся вследствие комбинации его с господствовавшими мониториальными и детскими школами (см. ниже). Поэтому здесь утвердилась больше формальная сторона специальных методов, чем настоящий дух реформ. Влияние оказали, главным образом, труды брата и сестры Майо в течение второй четверти века.

Через Англию влияние Песталоцци достигло Северо-Американских Соединенных Штатов, и этим обстоятельством объясняется в значительной степени формальный и даже поверхностный характер его, относящийся или относившийся к методам второстепенного значения. Однако, не все носило такой характер, ибо, напр., движение в пользу подготовки учителей и самый характер последней были следствиями идей Песталоцци. Со времени Нифа, одного из помощников Песталоцци, которого один из американских филантропов уговорил поселиться в Филадельфии в 1808 году, известны спорадические примеры пересаживания новых идей на заокеанскую почву. Перевод (1835 г.) „Донесения о состоянии государственного образования в Пруссии“ Кузен, сделавшего так много для реформы французских школ, оказал большое влияние на передовых педагогов в Америке. Из результатов преобразовательного движения, особенно тех, какие он наблюдал в Германии, Горацій Ман заимствовал многие из своих идей и почерпнул много вдохновения. Его „Сельмой годовой отчет“, один из самых влиятельных педагогических документов из всех когда-либо опубликованных в Америке, передает о результатах его личных исследований. Самым специфическим источником педагогических влияний было, однако, так называемое движение Освего, начавшееся в 1860 году. Ид-и этого движения возникли косвенно из движения Майо в Англии и сосредоточивались в значительной степени вокруг наглядного пользования предметами, как основой обучения. В результате установилось раньше неизвестное внимание к технической стороне воспитания и к подробностям специального метода, и это осталось главной характерной особенностью обучения в нормальной школе в течение следующего поколения. Так объясняется, что в большинстве случаев, поскольку дело касается принципа, наши школы веются на основах Песталоцци, хотя отдельные методы приложения этих принципов подверглись значительным усовершенствованиям.

Еще одно практическое следствие метода Песталоцци для школ заслуживает, по крайней мере, упоминания; мы подразумеваем новую основу, данную его методом заботам о социально зависимых обездоленных и порочных детях, особенно бедняках, малолетних преступниках, глухонемых и слепых. Из заведений Песталоцци для бедных возникли земледельческие колонии, особенно для малолетних преступников. Занятия ремеслом вносили новый элемент, неизвестный до тех пор, в уголовное наказание.

Руководимый идеями учителя, один из помощников Песталоцци учредил школу для глухонемых. Предметный метод обучения вскрывал неизвестные до сих пор возможности для развития таких детей, обиженных природой или обществом, а занятия ремеслом давали им надежду на экономическую независимость в будущем, что было и большим выигрышем для общества и залогом самоуважения и доверия к себе, до тех пор неведомых этим несчастным. Из тогдашних первоначальных средств и способов их воспитания развились современные методы обучения и воспитания детей таких классов и разрядов.

Гербартианское движение было, как мы отметили, в значительной степени принципиального характера, и потому не может быть изложено сколько-нибудь точно. Между тем, легко описать пропаганду педагогики Гербарта, которой споспешествовали группы педагогов, посвятившие себя развиванию или популяризации его мысли. Специальный интерес в истории воспитания представляет первое движение, и мы должны уловить здесь указанием на объем, в котором учение Гербарта вошло в педагогическое сознание нашего времени, поскольку это сознание практически определяет школьное дело. Несомненно, что в этом смысле мысль Гербарта очень широко вошла в практику обыкновенной школы — в ее лучших проявлениях: прогрессивный учитель повсюду, и как бы мало он ни знал об источнике влияния, в известной степени разделяет педагогические цели и стремления времени.

Учреждение педагогических семинарий и опытных или практических школ в связи с университетами было одним из важных педагогических дел Гербарта и вместе с тем главным средством, благодаря которому его идеи и методы получили влияние на публичные школы. Среди семинарий выделялись таковые при университетах в Иене, Лейпциге и Галле; они преимущественно разрабатывали учения Гербарта и применяли их на практике. В Иене профессор Стой, а позже профессор Рейн сделали больше всего для применения принципов Гербарта к работе элементарной школы через разработку общих и специальных методов. Отсюда взяло свое начало и американское влияние. Профессор Т. Циллер в Лейпциге дал более независимое развитие оригинального учения Гербарта и разработал особенно основы школьной программы, теорию культурных эпох, намеченную Гербартом, и подробности учения о концентрации занятий, также намеченного

в принципе Гербартом. Вокруг каждого центрального вопроса выросла очень обширная литература. Из обоих университетов исходили чрезвычайно обширные влияния, проводниками которого служили обученные учителя и нормальные школы и университетские преподаватели. Благодаря всему этому, германские школы более соответствовали передовым идеям и достигли в отношении характера обучения более высокой степени совершенства, чем все другие школы.

В Соединенных Штатах годы опубликования важнейших произведений гербартианской литературы показывают, какого недавнего происхождения здешнее движение, хотя, конечно, несколько раньше появилась распространенная журнальная литература. Помимо многих других содействующих факторов, самым непосредственным ответом на поднятые вопросы был „Отчет комитета пятнадцати об элементарных школах“, поданный Национальной Педагогической Ассоциацией в 1895 г. Целью этого отчета было объединить работу начальной школы, найти основу для объединения в программе, введя в нее, в той или иной форме, соотношение между предметами, и способствовать улучшению методов обучения. Сходный отчет „Комитета десяти“, появившийся пятью годами раньше, преследовал цель выполнить тот же труд по объединению среднего образования и установить более тесное согласование начального, среднего и высшего образования. Такими средствами достигалось общее воздействие на школы Америки в смысле поднятия всего характера обучения на более высокий уровень, чем тот, который был достигнут приблизительно за полвека раньше, под давлением влияния Песталоцци.

Фребелевское движение.—Как мы уже отметили, влияние фребелевских принципов на практике совпадает с наиболее значительными педагогическими течениями настоящего времени. Из дальнейшего анализа выяснится фундаментальный характер влияния Фребеля на школы. Применение, которое сам Фребель сделал из своих принципов к детским садам, было повторено другими педагогами но уже по отношению к более высоким ступеням воспитания. Мы можем лишь коснуться в общих чертах распространения детских садов.

В Германии множество учреждений, подобных заведению в Кейльгау, возникли еще до смерти Фребеля. Но в 1851 году, за год перед его смертью, детские сады подверглись запрещению со стороны Прусского правительства вследствие их предполагаемого

революционного характера. Баронесса Берта фон Маренгольд-Бюлова, много потрудившаяся над распространением детских садов, перенесла свою деятельность на время в Англию. Запрещение в Пруссии было снято после десяти лет, но детские сады не вошли в государственную школьную сеть. Существуют многочисленные частные детские сады, но их не считают школами. От их учителей не требуется определенных знаний, как это требуется от учителей начальных школ, и хотя они подчинены надзору школьных инспекторов, им не дозволяется обучать ничему из программ начальных школ. Поэтому в деятельности этих школ замечалось сравнительно мало развития.

Франция наилучше иллюстрирует широкое развитие школ для очень маленьких детей. Но там школы для маленьких детей, *écoles maternelles*, представляют свой особый тип, возникший не из типа детских садов. Они лишь в очень слабой степени воплотили в себе принципы Фребеля; главный из последних, принцип самодеятельности, остался им чуждым. Эти школы развились большею частью после войны 1870 года, и учреждение их зависит от постановления общины; тем не менее в них обучается полмиллиона детей в возрасте между двумя и шестью годами.

Впервые введенные в Англии в 1854 году и поддерживаемые многими выдающимися людьми, как, напр., романистом Диккенсом, детские сады не нашли здесь тем не менее распространения и были при том частными заведениями для более состоятельных классов. Только в 1874 году идеи детских садов начинают видоизменять тип детских школ (см. ниже), которые в это время вошли в государственную школьную сеть. К этому господствующему типу учреждения привели скорее методы и практика детских садов, чем их принципы и дух.

Первый детский сад в Соединенных Штатах был основан Елизаветой Пибоди в Бостоне в 1860 году, но воплотить в себе дух и намерения Фребеля ему удалось не раньше 1868 г. Скоро возникло множество частных детских садов. Когда во главе движения стали доктор В. Г. Гаррис и мисс Сусанна Блоу, одни из самых выдающихся последователей Фребеля в нашей стране,—детские сады были включены в государственную школьную сеть в Сан Луи в 1873 году. С того времени движение продолжало развиваться, и теперь едва ли можно найти сколько-нибудь большой город, не включивший детских садов в сеть общественных школ.

Естественно-научное течение в педагогике.

Общая характеристика — Движение началось с реалистов-сенсуалистов в семнадцатом веке — то была первая фаза естественно научного движения, которое уже не прерывалось до конца восемнадцатого или начала девятнадцатого века. Но исключительный расцвет физических и биологических наук в промежуточный период, влияние натуралистического течения, превозносившего важность явлений природы и недостаточность старой образованности и гуманистического воспитания, как целого, придали небывалое значение этому течению с начала девятнадцатого века. Значительная часть века прошла в открытом конфликте между защитниками старых принципов, фанатически преданным классикам из-за их дисциплинирующего влияния (см. главу IV), и защитниками новой научной образованности, отказавшими я допустить возможность какого бы то ни было компромисса во взглядах. Естественно-научное течение отличалось следующими двумя общими характерными особенностями: в противоположность преобладавшему взгляду, что ценность предмета лежит в процессе его усвоения, естественно-научное течение выдвигало исключительно важность содержания. Эту точку зрения мы уже описали когда шла речь о сенсуалистическом реализме. В познании явлений природы видели теперь источник истины и социального прогресса. Следовательно, в интересах индивидуума, рассматриваемых как с философской, так с психологической точек зрения, и в интересах общества новая программа должна была заменить собой старую — в школах. Самые характерные перипетии педагогических споров последней половины девятнадцатого века имели, таким образом, отношение к программе. Другая черта, также упомянутая в главе VIII, — это положительная оценка индуктивного метода в обучении какому бы то ни было предмету; она получила в недавнее время еще гораздо больше значение, вследствие лучшей организации естественных наук.

Обзор развития физических и биологических наук с шестнадцатого века до настоящего времени чрезвычайно выяснил бы развитие педагогической теории и практики. Такой обзор невозможен при ограниченности места, но материалы могут быть собраны из различных историй наук.

Воспитание с точки зрения ученых естествоиспытателей.—Мы видели уже, что сенсуалисты-реалисты хотели положить в основу воспитания в значительной степени изучение явлений природы и желали, чтобы даже преподавание языков велось предметным методом; натуралисты типа Руссо считали хорошим исключительно такое воспитание, которое опиралось на знакомство с естественными явлениями и на естественное развитие сил человеческой природы; наконец, мы видели, что практическое влияние Песталоцци сказалось почти единственно на введении предметного обучения в школах и на упражнении в чувственных восприятиях—в результате этого. Эти факторы сочетаются в различных пропорциях с новым фактором, с развитием научных знаний и усовершенствованием организации различных естественных наук, в требовании особенного, неизвестного до сих пор внимания к естественным наукам в воспитании. Лишь после того, как предмет человеческого интереса или человеческий опыт получили определенную логическую формулировку, они могут требовать для себя места в школьном обучении. Усовершенствование организации грамматических, лингвистических и математических изучений затрудняло всякие изменения в школьной программе. В результате возникла длительная борьба против господства дисциплинирующего или классическо-математического воспитания и за признание естественных наук. Спор породил чрезвычайно обширную литературу, о которой мы лишь упомянем при рассмотрении двух или трех течений и деятельности двух их самых замечательных представителей.

Культура, требуем я современной жизнью.— Среди германских народов, как мы показали в предыдущей главе, противодействие господствующему дисциплинирующему воспитанию опиралось на психологические и философские основания и следовательно, сосредоточивалось больше вокруг вопроса о методе преподавания. Среди народов, говорящих на английском языке, противодействие опиралось в значительной степени на практические основания и на соображения „здравого смысла“ и концентрировалось вокруг вопроса о предметах преподавания. Так, преобладающая, хотя не исключительная, особенность педагогического движения на континенте была психологической; в Англии же, по крайней мере, по характеру требуемых новых предметов преподавания, она была научной или естественно-научной. За несколько десятилетий до того, как появились педагогические

сочинения Спенсера и Гексли, начался конфликт между господствующим дисциплинирующим воспитанием и естественно-научным воспитанием.

Первая фаза движения в первой половине девятнадцатого столетия не стояла на очень высоком уровне, ибо во главе ее находились энтузиастически настроенные реформаторы, а не люди со сколько-нибудь широкими естественно-научными познаниями и установившейся научной репутацией, каковы были позже выступившие Спенсер и Гексли, и не люди, которые столь же основательно владели бы педагогической проблемой, как Герbart или Фребель. Самым выдающимся среди них был Георг Комб (1788 — 1858 гг.), стоявший во главе многочисленных влиятельных последователей и во главе движения, направленного к практическим преобразованиям и имевшего большое влияние. Дискредитированные своей защитой вне-сектантского воспитания, названного светским воспитанием и обозначавшего для тех поколений вне-религиозное, а следовательно, совершенно непригодное воспитание, эти люди теперь дискредитировали себя своей верой в науку — френологию, как в основу педагогической практики.

Ранние защитники положительной науки держались в своих доводах двух общих направлений. Во-первых, подчеркивалось различие, существующее между знанием, как средством, и позитивным знанием; между знанием, дающим средства для приобретения дальнейших знаний, и знанием, имеющим внутреннюю ценность для индивидуума. К первому разряду принадлежали лингвистические и многие математические предметы; языки, грамматика, письмо, значительная часть арифметики, алгебра и вся чистая математика лишь служили цели доставлять средства для возможности познать окружающий нас физический, интеллектуальный, моральный, социальный, политический и религиозный мир; это последнее познание само по себе представляло большую ценность для индивидуума в устройстве им собственной жизни и поддержании собственного и социального благополучия. Защитники этого взгляда указывали на то, что господствующее дисциплинирующее воспитание их времени направляло все свое внимание на предметы, бывшие лишь средствами, и потому никогда не доходило до предметов, действительно дававших знания, необходимые для того, чтобы сделать жизнь успешной, полезной и счастливой.

Второй род доводов касался воспитания с точки зрения во многом одинаковой с точкой зрения приверженцев дисциплинирующего воспитания и потому занимал ту же позицию по отношению к господствующему воспитанию, какую занимало популярное психологическое движение. Воспитание должно не только дать индивидууму такие знания, которые дали бы ему возможность успешно и разумно выполнить различные жизненные обязанности, но оно должно возможно наилучшим образом развить все его душевные и умственные способности ради достижения великой цели. Преобладало старое понимание души, как совокупности способностей, и вместе с тем убеждение, что развивать эти способности было обязанностью воспитания. Как один из этих ранних ученых психологов формулирует проблему, — дело воспитания есть „укрепление и оживление средствами упражнения всех способностей души и тела, составляющих человеческое существо, доведение их до наилучшего состояния, чтобы они отправляли свои функции на своих собственных объектах“. Это-то упражнение способностей, которым исчерпывалось все воспитание для сторонников дисциплинирующего воспитания и которое заслуживало, по мнению представителей психологического направления, величайшего внимания, хотя они в мотивах коренным образом расходились с первыми, получило в глазах ученых натуралистов подчиненное значение. Другими словами, для последних упражнение и тренирование были побочными результатами в процессе приобретения знаний, которые необходимы, как средства, или имеют сами по себе положительную ценность.

Те же общие доводы облекаются в популярную форму в последней половине девятнадцатого века. Юмэнс в опыте об „Умственной дисциплине в воспитании“ следующим образом подводит итоги проблеме:

„С ростом понимания связи между человеческой мыслью и человеческой жизнью выяснится, что умственная способность — наиболее ценная из всех вещей, и одной из высших обязанностей воспитания является строгое экономизирование ее и мудрое пользование ею. Наука, положенная в основу культуры, приведет к такому результату... Идеал высшего воспитания... такой план занятий, который, представляя нынешнее состояние знания и давая место разнообразной культуре и гармонической дисциплине, будет в то же самое время наилучше готовить к разумной жизненной деятельности“.

Одним поколением раньше подобные требования были предъявлены и сходные приципы были формулированы Комбом и его собратьями и получили применение еще до середины века в „светских школах“. Согласно с взглядами этих равных ученых, предметы, заслуживающие внимания, прежде всего те, которые занимаются физическим организмом человека, т. е. анатомия и физиология. Затем следуют предметы, имеющие в виду душевную организацию человека. На третьем месте физические науки, занимающиеся отношениями между человеком и внешней природой. Четвертое место занимает науки, рассматривающие отношения человека к остальным людям: моральные, социальные и политические науки. Наконец, приходит черед и религиозному обучению.

Таким образом, с точки зрения научного взгляда, ценным в воспитании является то знание, которое требуется новейшей жизнью. Что касается до образовательных материалов, то научный взгляд совпадает с социологическим. В отношении обоснования метода он согласен с психологическим взглядом; ибо все научные рассуждения встречаются в мысли, что умственная дисциплина не достигается одной какой-нибудь специальной деятельностью, а есть результат деятельности, ценной в самой себе.

В более современной форме взгляды тех, кто разрешает проблемы воспитания с точки зрения новейшей науки, выражаются более доказательно, чем вышеприведенные или, по крайней мере, излагаются в несколько иных терминах. Эти взгляды не отличаются существенно от взглядов тех людей, кто подходит к проблеме со стороны социального значения воспитания и сводятся к следующему:

Элементы, входящие ныне в культуру, очень отличны от таковых немного столетий тому назад. Новые литературы развились и соперничают с литературами греков и римлян; искусства были усовершенствованы и превзошли самые пылкие мечты прошедших веков; были созданы новые науки, и нынешнее звание природы и ее сил кажется более исчерпывающим и положительным, по сравнению с научными истолкованиями предшествующих столетий. Поэтому необходимо снова определить, что такое свободное воспитание. Степень „свободности“ наук не ставится уже в зависимость от их отчужденности от практического значения, а, наоборот, определяется их прямым отношением к жизни. Свободное воспитание не лишено более практической стороны, — наоборот, оно так готовится и приспособляет человека к про-

фессии, к жизни гражданина и ко всякого рода деятельности в жизни, что он оказывается значительно шире этой профессии, и деятельность его получает значение и вне личных рамок. Разработка и утилизация наук об обществе, механические, химические, инженерные науки, практические приложения всякой науки могут стать учеными профессиями, и подготовку к ним может давать свободное образование: тогда человек вооружается знанием основных наук и является совершенно „свободным“ благодаря мастерскому владению предметом, „свободным“ также и в жизни, выходящей из данной профессии и основанной на ней. Такое воспитание должно давать больше, чем простые элементы знаний или техническое образование, необходимое для искусных практиков; оно должно приводить к основательному усвоению этих искусств. Для такого жизненного поприща изучение французского и немецкого языков гораздо более „либерально“ или свободно, чем обычное обучение греческому и латинскому: оно в самом широком смысле способствует успеху человека, открывая ему опыт других народов передовой цивилизации. Сходным же образом „либеральны“ социальные, политические и экономические науки: они дают знание о сложных родах деятельности, сложных интересах и силах новейшей социальной жизни; они „либеральны“ или свободны в том смысле, в каком не могло быть таковым старое дисциплинирующее изучение математики. Конечно, человек, предназначенный себя к такого рода научной деятельности, нуждается в самом основательном прохождении математики, но в совершенно иных целях по сравнению с целями сторонников дисциплинирующего образования, при ином выборе отраслей математики и при значительных изменениях метода.

Либеральное или свободное воспитание содержит наилучший культурный материал жизни, к которой оно предназначено подготовить; и оно либерально только в той степени, в какой оно включает эти материалы. Естественные науки самым широким образом способствовали подъему культуры в девятнадцатом веке. Сходными путями развивались и социальные науки, заимствуя во многом вдохновение, цель и метод у естественных наук. Каждая сторона жизни и мысли настоящего века видоизменялась, получала тон и окраску в зависимости от развития естественных наук. Следовательно, воспитание, представляющее либеральную подготовку к современной жизни, должно включать в значительной степени эти науки.

Но так как невозможно, чтобы каждый воспитываемый юноша овладел хотя бы элементами всех наук, сверх усвоения материалов старой программы, то представители этого взгляда на воспитание обыкновенно довольствовались требованием свободы выбора из данных предметов и признания со стороны педагогических властей равноценности всех наук в образовательном цикле. Это требование свободы выбора предметов для изучения есть лишь другая интерпретация воспитания, опирающегося на естественные, свободные интересы воспитанника: научное течение встречается в данном пункте с психологическим.

С преобладанием такого понимания свободного воспитания и такой организации занятий становится возможным для обыкновенного практика в любой профессии сочетать свободное образование с профессиональным или техническим образованием. До тех пор, пока эти два типа образования совершенно раздельны, и лицо, избирающее один тип, остается чуждым другому, и до тех пор, пока свободное образование ограничивается усвоением немногих предметов, которым большинство людей, избирающих интеллектуальные профессии, не может посвятить времени, — неизбежно выходит, что преобладающее большинство даже тех людей, которые руководят жизнью государства, оказывается лишенным преимуществ свободного образования.

В Англии люди, способствовавшие укреплению такого взгляда — среди них выдавались Спенсер и Гексли — развивали свою деятельность в большинстве случаев вне педагогических учреждений; в Америке же самые выдающиеся из представителей этого направления, особенно Гарвардский ректор Элиот, сохраняли связь с университетами.

Теория воспитания, формулированная учеными натуралистами.— Многочисленные писатели второстепенного значения продолжали разрабатывать педагогику в направлении, данном ей сенсуалистами-реалистами, но не раньше середины девятнадцатого века, когда организация естественно-научных знаний сделалась более совершенной, стало возможным соответственное изложение их воспитательных целей. Первую формулировку, но тем не менее оказавшую наибольшее влияние, по крайней мере, на англо-саксонскую мысль, дал Герберт Спенсер (1820—1903).

Свое сочинение „Воспитание умственное, нравственное и физическое“ Герберт Спенсер опубликовал в 1860 году. Характерные особенности научного направления

проявились рано в трактате при обсуждении значения выбора предметов занятий, как важнейшего вопроса воспитания.

„Если нужны еще дальнейшие доказательства первобытного, неразвитого характера нашего образования, то мы найдем их в факте, что сравнительная ценность различных родов знания до сих пор едва подвергалась рассмотрению — уже не говоря о скудости методических обсуждений того же вопроса, которые не пришли, конечно, ни к каким определенным результатам. До сих пор не установили критерия относительной ценности и даже не уразумели сколько-нибудь ясно существования подобной мерки. И не только не сознали с надлежащей ясностью существования такого критерия, но не испытывали в нем почти ни малейшей потребности. Люди читали книги по этому вопросу и посещали лекции на ту же тему; решали, что дети их будут обучаться тем, а не другим отраслям наук; и все это, руководствуясь только обычаями или симпатиями, или предрассудком, никогда не задумываясь над громадной важностью определять на разумном основании, какие предметы действительно наиболее заслуживают усвоения. Правда, повсюду мы наталкиваемся на случайные замечания относительно важности того или иного порядка осведомления. Но оправдывает ли степень этой важности затрату времени, необходимого для усвоения данного предмета; и нет ли более важных вещей, скорее окупающих затраченное на них время, — вот вопросы, которые, если и подымались, то решались совершенно огульно и в зависимости от личных симпатий. Правда также, что от времени до времени оживляется хронический спор относительно сравнительных заслуг и преимуществ классиков и математики. Однако, этот спор не только решают чисто эмпирически, без ссылки на критически проверенный принцип, но вопрос в конце концов оказывается совершенно незначительным по сравнению с тем общим вопросом, часть которого он составляет. Предположить, будто решить, какое образование лучшее, математическое или классическое, значит, выяснить надлежащую образовательную программу, — это то же, что предположить, будто определение всего учения о диете зависит от решения вопроса, является ли хлеб более питательным, чем картофель, или нет“.

Здесь снова ясно выдвигаются новая цель, основа и метод воспитания, намеченные Бэконом. Цель воспитания — подготовка к возможности полной жизни; последняя же определяется в значительной степени с точки зрения индивидуального благополучия;

но, конечно, подразумевается индивидуум, живущий в всесторонне развитом обществе. Здесь очевидно влияние Руссо, но его мысль уже облеклась в радикально измененную форму. „Как жить? — вот существенный, главный наш вопрос. Не как жить лишь в материальном смысле слова, а в самом широком. Общая проблема, включающая в себя все частные, гласит: правильное руководство поведением во всех отношениях и при всех обстоятельствах... Подготовить нас к полной жизни — задача, которую должно разрешить воспитание; и единственно разумный критерий для оценки воспитательного плана или образовательного курса, это — определение, в какой степени он приближает к разрешению такой задачи“.

Подготовка к полной жизни состоит, во-первых, в приобретении знаний, наиболее пригодных для развития индивидуальной и социальной жизни, и, во-вторых, в развитии способности пользоваться этими знаниями. Какое знание наиболее ценно, этот вопрос становится, как у Руссо и Бэкона, главным вопросом педагогики. На него Спенсер дает определенный, категорический ответ. Первостепенной важности — то знание, которое непосредственно ведет к самосохранению; таковы науки: физиология, гигиена, физика и химия. Знание, ведущее косвенно к самосохранению через науки и искусства, относящиеся к обеспечению человека пищей, одеждой и жильем, следуют во второй линии. Третье место по важности занимает знание об уходе за ребенком, которое в странном контрасте с вниманием, уделяемым вскармливанию и выводке животных и обучению, необходимому для строителя мостов или заготовщика сапог, остается в полном пренебрежении. С другой стороны, за всеми родителями и учителями предполагают способность воспитать ребенка без всякой предварительной подготовки. Четвертое место принадлежит знанию социальной и политической жизни, какое необходимо для интеллигентного гражданина, входящего притом в интересы своего ближнего. Последним стоит знание литературы, искусства, эстетики, включая иностранные литературы и иностранные языки; они, наполняя досуги в жизни, должны также заполнять досуги в образовании. Таким образом, естественные науки, нужные для удовлетворения потребностей первых трех родов, одерживают верх над социальными науками, пригодными для удовлетворения четвертой потребности, и над „либеральными“ или „культурными“ предметами, бывшими в то время оплотом всей школьной работы.

Так отрицается точка зрения Возрождения, подчеркивавшего литературу и языки, но не отрицается, как у Руссо, ценность знания о природе,—наоборот, эта ценность получает совершенно новое значение. Так как Спенсер единственный английский писатель по вопросу воспитания в девятнадцатом веке, пользовавшийся сколько-нибудь значительным влиянием, то его идеи подвергались в избытке критике, правда, не всегда ценной. Мы и обратимся к возражениям против его взглядов и укажем на пункты, в которых критики заблуждаются,—чтобы выяснить таким образом точку зрения Спенсера.

Самое частое возражение направлено против утилитарного характера его взглядов, его несколько чрезмерного пользования критерием Руссо: „В чем польза?“. Такой критерий приводил к отвержению всего того, что почиталось наиболее дорогим в традиционной программе образования, особенно идеи, близкой классицизму, будто предмет утрачивал свою воспитательно образовательную ценность по мере того, как он приобретал практическое значение; но утилитаризм натуралистов и ученых был почти тождествен с термином „практический“ у Канта и „эстетический“ у Гербарта или с тем, что обыкновенно подразумевают под термином „моральный“. Все, влияющее непосредственно на поведение, совершенствующее жизнь, полезное для человека, как индивидуума или как члена общества, есть „утилитаризм“. Правда, Спенсер жертвует некоторыми приятностями жизни, но, главным образом, ради того, чтобы выиграть для многих, остававшихся до сих пор в пренебрежении, достояние немногих привилегированных. Утверждают, будто Спенсер жертвует более высокими ценностями жизни—культурой, в пользу более низких ценностей—практических преимуществ. Наоборот, он подчеркивает важность культурных элементов совершенно новым образом; ибо ведь он стоит за внимание ко всем этим сторонам знания и за приобретение индивидуумом известных знаний и осведомленности в каждой области. Вместо воспитательной и общественной системы, дающей ограниченному кругу лиц воспитание для досужей жизни и ничего практически полезного, а другим самое скудное воспитание для тупой жизненной рутины, он требует для каждого индивидуума воспитания, включающего некоторые из всех этих элементов, выдвинутых им в вышеуказанном порядке.

Другое критическое возражение исходит из той педагогической точки зрения, что воспитание не есть подготовка к жизни,

а есть сама жизнь. До известной степени это возражение не что иное, как простая игра словами. Верно лишь одно, что Спенсер преувеличивает ценность знания в смысле подготовки к жизни. Это—характерная черта всего естественно-научного направления. Все же это заблуждение сочетается с более истинным пониманием природы знания, чем то было в предшествовавших педагогических теориях, где ошибка была та же. С другой стороны, нужно сказать, что точка зрения Спенсера являлась реакцией против чрезмерного подчеркивания метода сторонниками дисциплинирующего воспитания и, в совершенно ином смысле, представителями психологического направления. В этом пункте естественно-научное течение—более радикальная реакция против дисциплинарного взгляда на воспитание, чем психологическое течение.

В ответе на второй вопрос, как развить способность к использованию знания, Спенсер гораздо уклончивее и менее педантичен. Его неудовлетворительный ответ гласит: приобретение наиболее ценного знания даст способность пользоваться им,— иначе нарушалась бы естественная гармония и экономия природы. Игра словом „природа“ приводит к этому *obiter dictum*, представляющему странное противоречие с процессом размышления, рекомендованным ученым. Поскольку дело касается индивидуума, природа не экономична, а явно расточительна. Более специально он отвечает, что изучение точных наук приведет к лучшему упражнению памяти, понимания и суждения. Но в своих доводах он точно совершенно забывает о факте, что лингвистическое обучение дает кое-что большее, нежели упражнение памяти.

В отделе об „Умственном воспитании“ он более полно рассматривает вопрос о методе, но ничего не прибавляет к мыслям тех, кто пытался обосновать воспитание на психологии. Из них он, кажется, знаком лишь с одним Песталоцци. Спенсер ограничивается лишь разработкой некоторых принципов Песталоцци, как, напр., того принципа, что обучение должно переходить от простого к сложному, от конкретного к отвлеченному, от эмпирического к рациональному и должно быть приятным; к этим принципам он не прибавляет ничего ценного. Один принцип, отмеченный нами при разборе учения Руссо, что все моральное воспитание должно проистекать от несения ребенком естественных последствий его собственных действий, — подчеркивается, как сущность морального воспитания.

Большим вкладом Спенсера было то, что он снова выдвинул на первый план три пункта, впервые определенные Бэконом, изложил их в терминах новейшей науки и новейшей педагогики и облек доводы в такую форму, которая близка мысли девятнадцатого века.

Томас Г. Гёксли (1825—1895) сделал больше для действительного распространения образования по естественным наукам, чем любой из англичан. В качестве члена первого Лондонского Школьного Совета, профессора университета, лектора по педагогическим и научным предметам и писателя он сделал в практическом отношении больше Спенсера с его единственным знаменитым трактатом, Хотя сочинения и речи Гёксли по педагогическим вопросам очень многочисленны, главное в них сводится к подчеркиванию уже высказанного Спенсером, Бэконом и другими, но в несколько иной форме. В следующем резком по тону отрывке выражена практическая цель воспитания, его реалистическая основа и критика господствующего литературного классического образования.

„Теперь остановимся и обратимся к рассмотрению удивительного состояния дел, ибо наступит время, когда англичане будут приводить его, как пример непроходимой глупости их предков в девятнадцатом столетии. Средние классы этой страны состоят из людей, насквозь пропитанных коммерческим духом, величайших добровольных странников и колонистов, каких когда-либо видел мир. Если есть народ, занятый созданием истории в большом масштабе в последние три столетия, и притом чрезвычайно и глубоко интересной истории,—истории, которую, будь она историей Греции или Рима, мы должны были бы изучать с жадностью,—то это английский народ. Если есть народ, развивший у себя за тот же самый период замечательную литературу,—то это английский народ. Если существует нация, благосостояние которой зависит всецело и абсолютно от власти над силами природы, от разумного их понимания и от повиновения законам создания и распределения богатств и устойчивого равновесия общественных сил,—то это именно наша нация. И тем не менее вот что эти удивительные люди говорят своим сыновьям: „Жертвуя от тысячи до двух тысяч фунтов из наших трудом добытых денег, мы посвящаем двенадцать наиболее драгоценных лет вашей жизни школе. Там вы должны трудиться или делать вид, что трудитесь; но там вы не выучитесь ни одной вещи, непо-

средственно необходимой для вас по оставлении школьной скамьи и при вступлении в практическую, деловую жизнь. Вы, по всей вероятности, займетесь торговыми делами, но вы не будете знать, где и как производятся предметы торговли, не будете понимать разницы между ввозом и вывозом или смысла слова „капитал“. Вы, вероятно, поселитесь в колонии, но вы не будете знать, есть ли Тасмания часть Нового Южного Валиса или наоборот... Весьма вероятно, что вы сделаетесь мануфактуристом, но вас не подготовят к пониманию того, как работает та или другая из ваших собственных паровых машин или какова природа сырых материалов, употребляемых в вашем производстве; и если вам предложат купить патент, у вас не будет ни малейшей возможности судить, является ли изобретатель обманщиком, идущим против элементарных научных принципов, или человеком, который делает вас Крезом. По всей вероятности, вы станете членом Палаты Общин. Вы примете участие в разработке законов, которые могут стать благословением или проклятием для миллионов людей. Но раньше вы не услышите ни одного слова о политической организации в вашей стране; смысл спора между сторонниками свободной торговли и протекционистами никогда не будет упомянут перед вами и разъяснен вам, — вы не будете даже знать, что существуют такие вещи, как экономические законы. Умственная способность, наиболее необходимая для вас в повседневной жизни, — это умение видеть вещи такими, каковы они есть, независимо от авторитетов, и умение выводить правильные общие заключения из отдельных фактов. Однако в школе и колледже вы не узнаете другого источника истины, кроме авторитета, и не будете упражнять своей способности размышления ни на чем другом, кроме как на выводах из положений, установленных авторитетом. Ваша душа будет утомляться от трудов, и много времени вам придется есть хлеб в печали и горечи, а между тем вас не научат искать утешения в великом источнике удовольствия без примеси и помехи, в светлом месте отдохновения для утомленного человека — в мире искусства. Разве я не верно утверждал, что мы удивительный народ? Я вполне готов допустить, что воспитание, всецело посвященное этим упущенным из виду предметам, может не оказаться совершенно либеральным воспитанием. Но разве воспитание, игнорирующее их, есть свободное воспитание? Больше того, разве слишком много утверждать, что воспитание, обнимающее

эти предметы и никакие другие, будет настоящим воспитанием, хотя и неполным, тогда как воспитание, пренебрегающее ими, вовсе не воспитание, а лишь более или менее полезный курс умственной гимнастики? “.

Гёксли не считал господствующего образования литературным, ибо изучение грамматики и структуры языка носит скорее научный, нежели литературный характер. Школьник никогда не доходил до литературной стадии, а обучение, получаемое им по языкам, было очень бедной наукой по своему методу и лишенным цены по своему содержанию. Довод, что всеобщее и практическое образование останется бесполезным, так как с образованием не уменьшились до сих пор ни бедность и преступление, ни нищета и несчастье, он отражает следующим возражением: этот факт просто свидетельствует о бесполезности старого воспитания, но ничего не говорит о новом, более истинном воспитании.

Цель и понимание процесса воспитания установлены Гёксли в замечательном описании результатов свободного воспитания.

„Я полагаю, что тот человек получил либеральное воспитание, который, благодаря тренировке в юности, умеет подчинять свое тело своей воле; тело его легко и с удовольствием выполняет все то, на что оно, как механизм, способно; его ум — ясная, холодная, логическая машина с одинаково сильными частями, работающая плавно и в порядке; подобно паровой машине, ее легко приспособить ко всякого рода работе; она ткет тончайшую паутину и кует надежные якоря для ума; его ум богат знанием великих фундаментальных истин природы и законов ее действий. Человек, получивший либеральное воспитание, не тупой аскет, — он полон жизни и огня, но его страсти умолкают перед его сильной волей, слугой чуткой совести; он научился любить все прекрасное в природе и искусстве, ненавидеть все низкое и уважать других, как самого себя. Такой человек, и никакой другой, получил, полагаю я, либеральное воспитание, ибо он находится в гармонии с природой, поскольку это лишь возможно для человека“.

Естественные науки в школьной программе. В университетах и колледжах.

Научные занятия по изучению природы поддерживались в первые века новейшей эры скорее академиями наук, нежели университетами, начиная с академии в Неаполе в 1560 году.

Только в университете в Галле научный дух утвердился с самого его основания, но наука культивировалась, главным образом, в академиях и реальных школах. Во Франции высшее образование, в смысле обучения науке новейшего типа, также держалось вне университетов. Республика учредила в 1794 году нормальную школу в Париже, где преподавали самые знаменитые французские ученые, включая Лапласа и Лагранжа. В Англии Ньютон дал толчок изучению математических и физических наук в университетах, но лишь гораздо позже студенты стали изучать биологические науки и пользоваться вообще научным методом. Новейшее научное преподавание в университетах, вместе с экспериментальным пользованием лабораториями со стороны студентов, начато приблизительно около 1825 года Либихом в Гиссене. В Англии естественно-научное образование развивалось совершенно независимо от университетов; Химический Институт был основан в 1845 году, а Горная Школа—в 1851 г.; оба учреждения были правительственными. Департамент наук и искусств, основанный в 1853 году, также покровительствовал высшим научным занятиям. Королевские школы, упомянутые выше, вместе с нормальными образовательными классами, открытыми в 1868 году, постепенно сближались и в 1890 году соединились под названием „Королевский Научный Институт“. Инженерные школы и естественно-научные школы, в связи с военным и мореходным делом, были основаны уже вскоре после середины века.

В 1860 году при лондонском университете открылся естественно-научный факультет и впервые были присуждены степени доктора и бакалавра естественных наук. В Кембридже и Оксфорде лишь в 1869 году ввели естественно-научные курсы. В последнее время обнаружилось быстрое развитие, и обширный фонд Карнеги пошел на поддержание естественно-научных занятий в шотландских университетах,—однако, всеми признано, что Великобритания в отношении естественно-научного образования почти на век отстала от континента.

В Соединенных Штатах.—Естественные науки появились в программе американских колледжей в самое недавнее время. Астрономия числится в Гарвардской программе занятий ректора Дэнстера в 1642 году; а в других колледжах она включалась в программу по мере их возникновения. В той же программе устанавливалось, что молодые люди должны изучать „природу

растений“ в продолжение одного послеобеденного часа по субботам в летние месяцы. Но относительно ботаники не встречается никаких дальнейших упоминаний до середины восемнадцатого века. Физика или натурфилософия—вторая наука в порядке проникновения в образовательную программу. В Гарварде она получила свое место в программе в 1690 году, а обратила на себя внимание, может быть, и раньше. Очень рано, в восемнадцатом веке она появилась также в Йэле. В середине восемнадцатого века география и употребление глобусов, значившиеся в прежних колледжах, надо полагать, под астрономией, появились в Принстоне, основанном в 1746 году, вместе с астрономией и физикой. „Географическая грамматика“, вместе с астрономией, представляли отдел наук в Гарвардской программе 1742—1743 годов.

С основанием двух новых институтов, колледжа Кинга, теперь Колумбии, в 1754 году и пенсильванского университета в 1755- году (в 1751 году он был основан, как академия) возникло совершенно новое направление. Ни один из колледжей не подчинялся официально контролю, и, хотя классические языки, как предметы преподавания, все еще занимали центральное место, богословие, как важный предмет, исчезло из программы. В объявлении колледжа Кинга в Нью-Йоркской газете от 1 мая 1754 г. так говорится о пятой секции.

„И наконец, после того, как позаботились прежде всего о курсе подготовки к серьезной, добродетельной и трудолюбивой жизни, в план колледжа входит обучить и усовершенствовать молодежь в ученых языках и в искусствах правильно размышлять и писать и красноречиво говорить, в искусствах считать и измерять; в землемерных работах и мореплавании, географии и истории, хлебнапашестве, торговле и управлении и в знании всей природы, неба над нами и воздуха, воды и земли вокруг нас, и в различных родах метеоров, камней, руды и минералов, растений и животных и всего, полезного для устройства комфортабельной, приличной и изящной жизни, в главных производствах, относящихся к этим вещам; наконец, мы поставили себе целью привести молодежь от изучения природы к познанию самих себя и Бога природы и их обязанностей к Нему, к самим себе и друг к другу, к познанию всего, что может способствовать их истинному счастью,—здесь на земле и после“.

Этот план был, действительно, внесен в программу ректором Джонсоном, но, с переменой ректоров в 1762 году, восторже-

ствовала более ограниченная программа, и не сделано было никаких заметных успехов до послереволюционного времени. В программе 1756 года в пенсильванском университете появились: натурфилософия, прикладная математика, астрономия, естественная история, химия и агрикультура. В Гарварде химия также утвердилась в 1760 году. В 1779 году, с утверждением Джемса Мэдисона ректором, а главным образом под влиянием Томаса Джефферсона, общий план из заведений Кинга и Пенсильвании был перенесен в колледж Уильяма и Мэри, были введены химия и медицина, уничтожили кафедру богословия, и место узкой Оксфордской программы, до сих пор пользовавшейся популярностью, заняла программа, заполненная в широких размерах естественными, политическими и социальными науками. В Йэле при ректоре Стайлсе, после революции, были введены: химия, ботаника и зоология, факультативно—еврейский язык и, как замена, французский язык. В 1787 году предложили проходить курс по естественной истории „тем, кто получил на то позволение от родителей или опекунов“.

Открытие курсов по медицине в тех же колледжах, сначала в колледже Кинга в 1767 году, в Гарвардском в 1782 и в Пенсильванском в 1791 году, было важным шагом вперед в развитии изучения естественных наук. В 1792 году в Колумбия был учрежден физический факультет в дополнении к филологическому факультету; он состоял из декана и семи профессоров.

В 1825 году в Гарварде открылись отдельные курсы по механике и оптике; к астрономии, химии и естественной истории прибавили минералогию и геологию; электричество и магнетизм впервые явились, как отдельные предметы; была объявлена натурфилософия, как самостоятельный курс, и велись специальные лекции по физиологии. Минералогия, геология и ботаника утвердились в Принстоне в 1830 году; химия же—еще в 1803 году, а естественная история еще раньше. К натурфилософии, химии, астрономии и географии присоединили в Йэле в 1824 году минералогию и геологию. В Пенсильванском университете в 1811 году объявлен был отдельный курс по электричеству.

Все эти естественно-научные предметы вошли в программы, так как в них ощущалась потребность; дисциплинарное понимание образования преобладало и определенно провозглашалось различными факультетами. На интересы, способности и желания индивидуума начали обращать внимание при определении понятия воспитания к середине девятнадцатого века. Университет в Вир-

тинии был учрежден в 1825 году на основе принципа полной свободы выбора предметов студентами. В Гарварде тот же принцип нашел сторонников с 1825 года, а приблизительно с 1845 года студенты начали пользоваться значительной свободой. Но лишь в 1869 году, при ректоре Элиоте, введена была полная свобода в выборе предметов. До этого времени ректоры Уэйланд в Броуне и Нотт в Юнионе поддерживали это более широкое понимание образования в колледжах. С выборной системой начался общий подъем научных предметов. Учреждение Корнельского университета в 1867 году на основе полной свободы, с сильным перевесом в сторону естественно-научных и технических предметов, завершило эту фазу движения к всеобщему введению естественных наук в высшее образование. Между тем, в Гарварде и Йэле (в 1847 и 1860 годах) возникли специальные естественно-научные школы.

Самой первой естественно-научной школой высшего разряда был Политехнический Институт Ренселера, основанный в 1824 году в Нью-Йорке. Об успехах научной работы можно судить из следующего обращения к попечительному совету: „Обучение не ограничивается у нас тем, что студенты смотрят, как производятся эксперименты, и слушают лекции, каков обычный метод. Нет, они должны не только слушать лекции, но и производить эксперименты—под непосредственным руководством профессора или сведущего ассистента. Таким образом, закончив определенный срок работы, подобно ученикам, обучающимся какому-нибудь ремеслу, они становятся действительными химиками“. В 1862 году Мориль пожертвовал землю, и Конгресс получил в собственность тринадцать миллионов акров земли для поддержания в каждом штате колледжа, посвященного, главным образом, отраслям знания, относящимся к агрикультуре и механическим искусствам, но „не исключаящих других естественно-научных и классических занятий“; так развился совершенно новый тип научной школы. Это—школы прикладных наук, основанные или в связи с государственными университетами, или как самостоятельные заведения почти в каждом штате Союза.

Естествознание в средних школах.—В Германии мы уже отметили введение естествоведения в образовательный курс,—благодаря сенсуалистам-реалистам. Под давлением филантропической и материалистической мысли—с одной стороны, и новогуманистического движения—с другой, строго-классическое пони-

мание образования подверглось изменению, и в 1816 году естествознание было введено в прусскую гимназию, а несколько позже—в гимназии южно-германских государств. Хотя всего два часа в неделю отводились для физики и естественной истории— в южных или католических местностях даже и того меньше,— наука удержалась в классических школах, несмотря на реакционное движение, в период времени от Венского Конгресса и до 1848 года. В 1855 году получили признание два типа реальных школ: первая— с полным девятилетним курсом и латинским языком в каждом классе; вторая— с программой, в значительной степени определяемой местными властями. В 1882 году из них образовались реальная гимназия (Realgymnasium), высшая реальная школа (Oberrealschule) с девятилетним курсом без латинского языка и реальная школа (Realschule), с более коротким курсом. В этих школах естественной истории, физике, химии и минералогии отводится вдвое больше времени, чем в гимназиях (тридцать шесть недельных часов в течение девяти лет в Realschulen), и значительно больше внимания уделяется математике, географии и рисованию. С реальными школами (то же, что естественно-научные или английские высшие школы) связаны технические школы, приобретшие большой практический успех и достигшие большого совершенства метода и организации в период нынешнего поколения. Первыми школами такого рода были технические школы в Нюрнберге, основанные в 1823 году. В них первое место отводятся техническим предметам, но обращается также серьезное внимание на естественно-научные и математические предметы, как на основы для работы в области прикладных наук. Эти школы выдвинулись и качественно и количественно с середины девятнадцатого века (см. ниже).

В Англии, как и в нашей собственной стране (Америке), введение естественно-научных предметов в программу средних школ тождественно с движением в пользу основания академий. Значение академий упало в течение восемнадцатого века, и в многочисленных „общественных школах“ и школах совершенно частного характера было сделано мало для поддержания интереса к естественно-научным занятиям. Во второй четверти девятнадцатого века начался столь известный спор между сторонниками реального и сторонниками классического среднего образования и поддерживался с энтузиазмом многие годы. Во главе спора стоял Джордж Комб, и спор коснулся сначала школ Эдинбурга и Глазго

и около 1835 года привел к основанию средних школ, очень подчеркивавших естествознание в противоположность процветавшим классическим высшим школам и институтам. В 1849 г. были основаны другие „светские школы“, как стали именовать их, и сформировалось общество для поддержки школ такого типа. Начавшийся спор много способствовал ускорению первых шагов к реформе школ в шестидесятых и семидесятых годах. До этого времени в отношении „общественных школ“ к естественным наукам не произошло никаких перемен.

В 1856 году, в ответ на выраженное Университетскими Комиссиями в Уинчестере мнение, „что хорошее элементарное образование в естественных науках существенно для многих мальчиков и желательно всегда и для всех, и прекрасно совместимо с первостепенным классическим образованием“, колледж ввел у себя курс „из десяти или двенадцати лекций, читаемых раз в год“. По прошествии десяти лет курс расширили в целый ряд лекций в течение всего года с соответствующими экзаменами. После парламентских указов 1868 года о государственных школах, из которых обнаружилось, что в пятистах семидесяти двух субсидируемых средних школах почти совсем отсутствовало преподавание естественных наук, пробел старались возместить: во всех более выдающихся школах были введены естественные науки, в некоторых, правда, с промедлением и неохотно, и во всех школах новым предметам уделяли второстепенное внимание и относились к ним с нескрываемым презрением. Естественная история и физика включались теперь в одну программу с новыми языками и историей. Но все усвершенствовалось с тех пор, и серьезное внимание по отношению к обучению естественным наукам поддерживалось департаментом наук и искусств (в 1898 году он слился с министерством просвещения). Этот департамент был создан в 1853 году, хотя суммы назначались парламентом с 1836 года. До 1859 года не произошло ничего важного. Теперь же школам или классам, в которых преподавались физика, зоология, минералогия, ботаника, а также различные прикладные предметы, была назначена правительственная субсидия. В настоящее время поддерживаются более десяти тысяч классов. В 1901 году существовало семьдесят восемь независимых „естественно-научных школ“ второго разряда.

В Америке академии были с самого начала прибежищем естественно-научных предметов. Наиболее выдвигались, конечно,

астрономия и „натурфилософия“, так как они получили наиболее систематическую формулировку в восемнадцатом веке. Географию преподавали почти повсюду в этих школах, химию—часто. После опубликования первой американской географии Морсом в 1784 г., преподавание этого предмета еще более утвердилось в академиях. Список учебников, опубликованных в Соединенных Штатах в 1804 году, включает шесть учебников географии, как единственные научные учебники, кроме учебников прикладной математики, в роде таковых по землемерному искусству и навигации. В 1832 году появилось уже 39 географий, 11 учебников по астрономии, 6 по ботанике, 5 по химии, 6 по натурфилософии. Большинство из них предназначалось для употребления в академиях. Излишне прибавлять, что все естественные науки изучались по книгам, хотя часто обращались за иллюстрациями для производства опытов с помощью аппаратов. Первым недвусмысленным доказательством того, что хоть какой-нибудь из этих предметов составлял существенную часть средней программы, было включение географии в предметы, необходимые для поступления в Гарвардскую среднюю школу в 1807 году. Для поступления от ученика не требовалось знания никакой другой науки; в 1870 году прибавили физическую географию, два года спустя—физику.

С развитием первых высших школ продолжалось то же подчеркивание естественных наук. Первая высшая школа в Бостоне, основанная в 1821 году, включала географию в курс первого года; геометрию, тригонометрию, навигацию, землемерное искусство—во второй год; натурфилософию и астрономию—в третий. Все первые школы этого типа, называлась ли они свободными академиями, городскими колледжами, английскими классическими школами, союзными школами или высшими школами, сохраняли то же отношение к естественным наукам. После 1870 года значительно усовершенствовался характер этих школ, число их увеличилось, и прекрасно организованные курсы естествоведения включали теперь, помимо прежних предметов, физику, химию, ботанику и зоологию. Но до самого последнего времени преобладала тенденция давать многочисленные общие курсы неглубокого характера вместо применения более тщательного экспериментального метода к более основательному обучению сравнительно немногим предметам. Тогда как программа высшей школы отводит важное место естественным наукам, само учреждение явилось продуктом социологического течения, о котором будет речь ниже.

Естествоведение в начальной школе.— В Германии влияние натуралистического течения при Базедове уже отмечено нами. Но только влияние Песталоцци, распространившееся на Пруссию в 1810 году, а на другие германские государства позже, способствовало повсеместному утверждению в школах элементов естествознания. Геометрия была включена в программу высших ступеней, и черчение было принадлежностью всего курса. Повсюду была принята география, преподаваемая по индуктивному методу и дававшая много общих сведений научного характера. Принадлежностью средних и высших ступеней стали элементарная физика, физиология и естественная история, излагавшая ботанику и зоологию элементарно-научным способом. В большинстве случаев этим наукам уделялось два часа в неделю, только на некоторых из высших ступеней—четыре. Так дело обстоит и ныне. Таким образом, уже почти целое столетие естествоведение пользуется признанием, как необходимый предмет в элементарных школах почти во всех местностях с немецким населением.

В Англии. Организация начальных школ была такой хаотической до основания школ департамента просвещения или публичных школ в 1870 году, что трудно говорить об общих условиях. О стремлении департамента наук и искусств поддерживать научные занятия и о специальном покровительстве черчению и в последнее время ручному труду уже упоминалось, как и об учреждении многочисленных организованных научных школ тем же департаментом, начиная с 1872 года. До 1900 года „три R“ (чтение, письмо и арифметика) были единственными обязательными предметами в начальных школах. Обучение другим предметам регулировалось правительственными гарантиями, даваемыми за результаты обучения в различных предметах. Самыми популярными из добавочных предметов являлись география и элементы естествоведения. Теперь их включили в обязательный курс.

В Соединенных Штатах.—Вопрос относительно надлежащих предметов для начальной программы едва ли существовал до середины девятнадцатого века. „Три R“—„reading, writing and arithmetic“ (чтение, письмо и арифметика), с правописанием и грамматикой, не имели никаких соперников. Действительно, обыкновенная школа включала в свою программу лишь чтение (в элементарной форме) и английскую грамматику, а школы более

высокого разряда прибавляли еще письмо, арифметику, географию и историю *).

Первый предмет естественно-научного характера, отвоевавший себе признание, была география. В 1823 году были напечатаны в Соединенных Штатах тридцать девять учебников географии и атласов; многие из них предназначались для элементарной школьной работы. За географией добилась места в элементарной программе физиология, как второй предмет естественно-научного характера. Это имело место преимущественно в области Новой Англии, благодаря настояниям Горація Манна, который с 1837 года продолжал пропагандировать новый предмет. Первый элементарный английский учебник по физиологии появился в 1837 году; введение его в начальные школы подвигалось медленно; в 1850 году законодательная власть штата Массачузетс объявила обязательным обучение этому предмету в начальных школах. Благодаря движению имени Песталоцци, было введено предметное преподавание и вместе с тем изучение простых явлений природы. Изучение природы было новейшим продуктом этого и других влияний.

Влияние естествознания на образовательный метод. Подробные данные относительно этого влияния намечены в предыдущем отделе об естествознании в школьных программах и в главе о психологическом направлении. Применение психологического метода есть приложение естествознания к педагогике. Тем не менее одно-два общих замечания необходимы для того, чтобы читателю легче было обозреть совокупность вопросов и выводов.

Естественно-научный метод разрабатывался объективно длинным рядом исследователей, от Коперника, Галилея и Кеплера, через Ньютона и вплоть до настоящего времени. Со времени этих первых учений он применялся широко и тщательно в каждой области исследования и в каждой стадии опыта. Он был формулирован с субъективной стороны Декартом, а с объективной — Бэконом, и каждый из исследователей выяснил его философское и его научно-положительное содержание.

Мы подвергали рассмотрению первые применения этого метода к педагогике в бэконовский период; упоминалось нами также о его более общем приложении, хотя в несколько эмпирической форме и как бы в процессе нащупывания пути, в движении, связанном с именем Песталоцци. Развитие научного метода в его

*) Hinsdale, Horace Mann and the Common School Revival, Ch. I.

приложении к образованию в недавнее время можно наметить в двух направлениях. В первом случае мы имеем дело с формулированием специальных методов обучения, более соответствующих принципам психологии, чем то можно утверждать относительно традиционных методов прошлого. Во втором случае речь идет об усовершенствований формы, содержания и размещения материала в учебниках.

Вероятно, в общих принципах было прибавлено мало; такого рода традиции вырабатываются, по крайней мере, медленно. Громадной задачей после того, как учителя приняли естественно-научный метод, явилось превращение принципов в советы и предписания, а последних—в практические приемы. Более общее профессиональное обучение делает такой прогресс осуществимым; постоянный пересмотр и усовершенствование учебников дают средства. В результате получается все повышающаяся успешность и тщательность преподавания. Что с этим усовершенствованием метода сочетается часто придирчивость или недобросовестность или еще чаще неуравновешенный энтузиазм необразованного практика,—о том свидетельствуют многие приемы и обычаи, утвердившиеся в педагогическом мире. Кроме того, необходимо изучать успехи в обучении каждому отдельному предмету, чтобы убедиться, что достигнуто очень многое в применении естественно-научного метода к образованию. У каждой ступени образования,—начальной, средней и высшей,—есть в этом отношении своя собственная история, как есть она у каждого предмета. Мы отметили достигнутые успехи, когда говорили о материалах преподавания. Проследить историю развития каждого отдельного предмета по учебникам и школьным методам—чрезвычайно благодарная задача для всякого изучающего педагогику, но в рамках предлагаемого труда она невыполнима.

Г Л А В А VIII.

Социологическое течение в педагогике.

Общая характеристика.—Социологическое и психологическое направления в педагогике не противоречат одно другому, и соответствующие им понятия о воспитании взаимно не

исключаются. Термины указывают лишь на различие относительно того, что выдвигается на первый план, и на различие точек зрения. Приверженцы психологического направления смотрят на воспитание, как на процесс развития индивидуума, и исходят из изучения психологической активности субъекта; они подчеркивают важность метода—метода, как процесса развития ума и как определенной классной практики. Социологи видят в воспитании процесс социального развития и исходят из изучения социальной структуры, социальной деятельности, общественных потребностей: они понимают цель воспитания в смысле подготовки индивидуума к успешному участию в экономической, политической и социальной деятельности его ближних.

Помимо указанных различий, отметим немногие другие характерные особенности. Чрезвычайный интерес к надлежащим предметам изучения для каждой стадии воспитания и образования, начиная с детского сада и до университета, есть следствие социологического влияния. Этот интерес привел к вопросу о воспитательных ценностях. Поэтому все традиционные предметы изучений были подвергнуты испытанию с точки зрения их воспитательной ценности; в результате многие оказались отброшенными и все подверглись или подвергаются преобразованию. Почти в каждом предмете изучения произведено много сокращений, и многое, наоборот, прибавлено. С тех пор, как подняли вопрос, какое знание наиболее ценно для индивидуума, как члена общества, т.-е. какое знание наиболее обеспечивает ему достойное положение и полезную деятельность в обществе, стали приписывать все меньше и меньше значения чисто лингвистической и литературной осведомленности и все больше и больше знанию явлений окружающей природы, законов и сил природы и знанию социальных институтов. Таким образом, эта тенденция урезывать старое гуманистическое образование и подчеркнуть, выдвигая их на первый план, естественные и социальные науки, встречается с научным направлением, стремящимся к тому же.

Из той точки зрения, что воспитание есть процесс развития общества, или менее определенно сформулированного взгляда, что воспитание дает лучшие средства для социального усовершенствования, следует вывод, что все члены общества должны принимать участие в этом развитии. Рост социологического понимания воспитания скорее в его общих чертах, чем со стороны научной или технической, совпадает с развитием и утверждением

всеобщего и свободного образования. За принятием этих идей наступило, как необходимое следствие, увеличение числа общественных школ.

Социологическая струя в сочинениях Песталоцци, Гербарта и Фребеля.—Хотя эти педагоги уделяли главное внимание в своих сочинениях методу образования, и хотя их непосредственные последователи заняты были почти исключительно усовершенствованием процесса и духа воспитания, тем не менее в их учении явно проступает социологическая сторона. В начале своей деятельности, до Ивердона или, по крайней мере, до Бургдорфа, Песталоцци был поглощен поиском способа для возможности улучшить положение заброшенных, униженных или осиротевших бедных детей. Над всеми естественными стремлениями господствовал филантропический мотив. Социальное зло и социальные несправедливости надлежало исправить воспитанием детей в духе трудолюбия; через обучение их простейшим элементам знания, главным образом в связи с ремеслом, их следовало вывести на путь к саморазвитию и воспитанию. Когда Песталоцци от писания сочинений обратился к практическому обучению детей, его главный интерес сосредоточился, и нужно сказать навсегда, на способе осуществления его идей, на „упрощения образования и на домашнем воспитании“. Но в его теории социальная точка зрения вполне очевидна; особенно она сказывается в его определениях воспитания. Воспитание всегда гораздо шире школы и становится социальным и индивидуальным процессом, осуществляемым разнообразными институтами. Воспитание есть процесс и вместе с тем средство для улучшения общества; воспитание должно выполнить большее по отношению к индивидууму, чем дать ему элементы образованности; оно должно помочь ему стать определенной величиной для самого себя и полезным деятелем для других. Именно вследствие такого понимания воспитания Песталоцци всегда и больше всего интересовался воспитанием бедных детей, сирот и заброшенных безграмотных пасынков общества. На этом же основании его методы обучения получили всеобщее признание и применение в связи с обучением детей, обладающих какими-нибудь недостатками и пороками; эти методы приняты во всех исправительных школах и убежищах. И только потому, что он прозрел громадную важность практического метода для достижения намеченной им цели, Песталоцци обратил свое внимание исключительно на улучшение процесса обучения.

Что касается Гербарта, то социальная сторона его влияния особенно ясно сказывается в двух пунктах: во-первых, в отношении цели, которую он видит в образовании характера, т.-е. правильно функционирующей в общественной среде воли; во-вторых, в отношении к материалам преподавания, т.-е. в доставлении ребенку в идеализированной форме представления о различных сторонах жизни. По убеждению Гербарта, воспитание должно было быть моральным по цели, но не в старом догматическом, религиозном смысле и даже не в филантропическом смысле реформаторских взглядов Песталотци, — воспитание морально в более широком, социологическом смысле, так как у него нет никакой другой цели, кроме культивирования моральной природы ребенка. Вся проблема воспитания в том, чтобы сделать образование воспитательным в указанном смысле. Характер подвергается более обширному анализу, чем когда-либо раньше, по крайней мере, в области педагогики. Внутренняя свобода, совершенствование—в актах его внешнего обнаружения, доброжелательство, справедливость и беспристрастие представляют в новой форме благо—бытие и благо—действие Аристотеля и соединяют индивидуума и общество, моменты индивидуальный и социальный в терминах воспитательных целей. Постоянная проблема воспитания, как осуществить формулированные и принятые цели, поглотила также главное внимание Гербарта. У его последователей внимание сосредоточено почти исключительно на методе. Вероятно, гербартовское глянне в будущем, по крайней мере в Америке, скажется больше в стремлениях найти более широкие социологические выводы из теории учителя, чем в форме приятия более ограниченного толкования его учеников. В отношении материалов преподавания, гербартовская педагогика содержит еще другую важную социологическую сторону: она учит, что программа представляет ребенку сумму жизни в прошлом, а не один материал для умственных упражнений и изощрений. Но когда этот взгляд получил дальнейшее истолкование в теории культурных эпох, по которой программа представляется итогом прошлых стадий культуры, а не идеализацией культуры современной, тогда социологический смысл ступенчался перед новым психологическим значением.

Лишь Фребель вполне уразумел все социальное значение материала преподавания и преподнесения ребенку упрощенных и идеализированных элементов его собственной жизненной среды.

Как извлечение из жизни, программа становится исходным пунктом образования. Такое понимание дает воспитанию совершенно новое значение, придает ему социологический смысл. Разработка этого понимания составляет главную заботу современной педагогики. В нынешнем поколении прежде всего добилась существенного признания психологическая сторона проблемы; но, когда полнее оценили педагогическое учение Фребеля, это учение получило новое значение. Тесная практическая связь между Фребелем и социологическим течением подтверждается фактом, что в течение десяти лет детские сады были запрещены вследствие их предполагаемого социалистического направления. Хотя такое предположение отчасти объясняется смешением взглядов Фребеля с неблагоприятными взглядами его родственника, однако, оно основывалось также на тенденциях данного воспитания. И поныне остается несомненным, что ни одна фаза и ни один тип школьной работы не приблизились настолько к идее общества-микросома, как детский сад.

Мы уже упоминали о стремлении Канта в его философии педагогики найти возможность гармонического сочетания для индивидуальных и социальных элементов; то же стремление можно найти в сочинениях Фихте, Розенкранца и других ученых из той же группы. Действительно, Розенкранц дал такое определение: „Воспитание есть подготовка к жизни, регулируемой социальными институтами“.

Социологическая сторона естественно-научного течения.— Социологическое и естественно-научное течения встретились в подчеркивании важности образовательных материалов и в оппозиции против распространенных взглядов ортодоксальных сторонников дисциплинирующего воспитания относительно первостепенной важности процесса приобретения знаний. Однако, они из несколько различных соображений подчеркивают первостепенное значение материалов преподавания. Приверженцы естественно-научного течения руководствуются скорее ценностью естественных наук, поскольку они влияют на благополучие индивидуума; социологи же руководствуются значением естественных и социальных наук, поскольку они вооружают индивидуума знаниями и способностями для жизни в рамках общественных институтов и, таким образом, обеспечивают благополучие общества. Нужно еще заметить, что все выдающиеся защитники научного образования стоят за расширенное пользование в воспитательных целях как

социальными, так и естественными науками. Но как сторонники естественно-научного и социологического течений в педагогике ни расходятся в разрешении проблемы, касающейся программы образования, их точка зрения одинакова, им одинаково важно ответить на вопрос: „Какое знание наиболее ценно?“. Если — подобно формуле Руссо: „В чем польза этого для меня?“ — сторонники естественно-научного течения формулируют свой вопрос в индивидуалистических выражениях, то это происходит потому, что их определение более непосредственно связано по времени и симпатиям с индивидуализмом восемнадцатого и девятнадцатого веков, чем взгляды педагогов-социологов.

У Герберта Спенсера связь между двумя направлениями мысли так тесна, что его вполне можно принять за представителя социологического направления. С другой стороны, так тесна связь между Спенсером и „натуралистическим течением“ в воспитании, кульминационным пунктом которого он может считаться, что всегда может взять верх индивидуалистическое истолкование его целей. В своих взглядах относительно программы и особенно социальных наук, а также во взглядах, касающихся распространения нового образования среди масс народа, а не одних количественно ограниченных, привилегированных классов, он обнаруживает социологическую точку зрения. В первом из этих пунктов рассуждения Спенсера относительно истинной природы истории оказали значительное влияние при замене старого династического и военного понимания истории более современным — экономическим и социальным.

Социологическое направление обнаружило большую склонность к оценке именно экономической и утилитарной сторон изучения положительных наук, и профессиональные, технические и коммерческие учреждения возникли столько же в ответ на социологические, сколько и на естественно-научные требования.

Педагогические идеи государственных людей и публицистов. — Социальную и политическую важность образования и ответственность за последнее государства понял прежде других германский народ. Мы говорили в своем месте о началах государственной системы образования в шестнадцатом веке. Но в тот ранний период все еще господствовали религиозный мотив и такое же понимание воспитания. Политико-экономическое, т.-е. социальное, понимание нашло себе полное выражение не раньше восемнадцатого века. Первые монархи, усвоившие идею существенной

и конечной зависимости национального благосостояния и устойчивости от всеобщего образования, были Фридрих Великий прусский (царствовал 1740—1786 гг.) и Мария-Терезия австрийская (царствовала 1740—1780 гг.). В изданных им знаменитых школьных законах 1763 года Фридрих признавал обязанностью лиц на государственной службе „бороться за истинное процветание нашей страны и всех классов населения“, „заложив в школах надежные основания для разумного и христианского воспитания юношества в покорности Богу и ради осуществления других полезных целей“. Ранние французские республиканцы придерживались сходного понимания правительственной ответственности за воспитание и наметили в общих чертах образовательную систему; последующим поколениям оставалось осуществить и разработать ее практически.

В Америке, хотя образование высоко оценивалось в дни колоний, и хотя оно нашло замечательного защитника в лице Франклина, господства оно не добилося: во время первых колонистов преобладало религиозное понимание, а в поколении Франклина индивидуалистическое или утилитарное понимание. С первыми американскими национальными вождами развилось новое понимание.

Вашингтон в своем послании к Конгрессу в 1790 г. писал: „Знание в каждой стране служит самой надежной основой общественному благополучию. В той же стране, в которой мероприятия правительства так непосредственно отражают мысль и чувства всего общества, как в нашей, оно тем существеннее“. Воспитание, как распространение знаний,—таково было понимание его Вашингтоном. Так, несомненно, наиболее часто подходят с социологической точки зрения к вопросу. Следовательно, значение образования связывается с влиянием степени интеллигентности народа на законодательство данной страны. Главная забота Вашингтона была обращена поэтому на учреждение воспитательно-образовательных заведений, которые служили бы делу общего просвещения. В том же самом послании он продолжает: „Будет ли это наилучше достигнуто оказанием поддержки уже существующим образовательным заведениям или учреждением национального университета; или другими какими-нибудь средствами,—эти вопросы достойны того, чтобы подвергнуть их обсуждению в законодательной палате“. Позже он рекомендует учреждение национального университета и „национального центрального бюро, с обязанностями собирать и распространять сведения и выдавать премии и небольшие денежные

субсидии для поддержания духа открытий и усовершенствований⁴. Таким образом, он предвосхитил задачи Бюро воспитания, Смитсоновского института, Института Карнеджи и Департамента земледелия; учреждение же национального университета все еще не осуществлено.

Из всех наших первых (по времени) государственных людей Томас Джефферсон обладал самым ясным представлением о национальном значении образования и сделал много, больше всех, для поощрения педагогической деятельности. Основной принцип того взгляда, о котором идет речь, был провозглашен в письме к Вашингтону в 1786 году: „Для меня это—аксиома, что наша свобода может быть сохранной лишь в руках самого народа, но обладающего известной степенью образованности. Дело государства ввести образование по общему плану“. Образование, как надежный оплот демократии,—таков общий принцип; фундаментальная ответственность государства за народное образование—деловой принцип, принятый в течение следующего полу-века. Как могла бы быть выполнена громадная задача, которую представляла эта идея, в дни Джефферсона, этого тогда не могли предвидеть. Разрешение ее откладывалось до постепенного принятия самого принципа народом и роста способности и готовности великодушно наложить на себя повинности ради намеченной цели. У Джефферсона эта идея была связана с идеей о местном самоуправлении. Другими словами, школы, поддерживаемые местными налогами и состоящие под надзором местной общины, как в Новой Англии, представляли разрешение новой проблемы демократии в широких размерах. В преклонном возрасте он писал: „Для меня существуют две задачи, и пока я дышу, я претендую на право служить их осуществлению; эти задачи: народное образование и подразделение провинций на самоуправляющиеся части. По моему убеждению, устойчивость республиканского правления всецело зависит от осуществления этих двух условий“.

Джемс Мэдизон (1751—1836), третий президент, был после Джефферсона самым деятельным из государственных людей Америки, в ее ранний период, в педагогическом деле. „Народное правительство без народной осведомленности или не предоставляющее народу средств для достижения образованности, есть пролог к фарсу в трагедии или, может быть, в обоим“, — писал он. Поэтому он утверждал, что „лучшая услуга, какую можно оказать стране после дарования ей свободы,—это распространение и усовершен-

ствование умственного развития, одинаково необходимого для сохранения свободы и для пользования этим благом“.

У названных двух государственных людей такие взгляды не были просто словами, и эти люди посвятили столько же внимания педагогическим делам и интересам, как и делам политическим. В самом начале величайшего из экспериментов в области народоправства они поняли вполне ясно, что успех его и экономическое процветание и социальный прогресс народа зависели от степени умственного развития народа, которое обеспечивалось всеобщей системой образования. Никакими другими средствами, как только средствами государства, нельзя было бы создать системы, соответствующей действительным потребностям. Как следовало ожидать, их взгляды на полвека или больше опередили действительное осуществление идеалов.

Образование, как подготовка к званию и обязанностям гражданина. — Понимание воспитания, общее всем этим государственным людям и общественным вождям, сводится к тому, что воспитание есть прежде всего подготовка к будущим обязанностям гражданина. Была необходима работа нескольких поколений после распространения влияния Руссо для того, чтобы выяснилось вообще, что эта социальная концепция воспитания весьма отличалась от того урезающего индивидуальность понимания воспитания, которое Руссо старался побороть. Действительно, в Америке не раньше половины девятнадцатого века или сейчас после нее это социальное понимание воспитания вытеснило у массы людей господствовавшее до тех пор индивидуалистическое понимание. То не был, однако, индивидуализм Руссо и ранних сторонников психологического течения в педагогике, основанный на понимании воспитания, выведенном из природы детской души; то был индивидуализм, опиравшийся на экономические, политические и социальные соображения. Господствовавший взгляд среди лиц, не рассматривавших проблемы с технической стороны, утверждал за демократическим правительством обязанность предоставлять каждому индивидууму свободу пользоваться благоприятными условиями — свободное поле действий, но никаких милостей, а за воспитанием утверждал задачу подготовить индивидуума наилучшим способом и наикратчайшим путем к суровой борьбе в процессе соревнования. При таких предпосылках мог одержать верх только самый утилитарный взгляд на воспитание. В противоположность ему, социологическое понимание воспитания получило общее признание среди людей, благодаря

идею, что воспитание есть подготовка к гражданским обязанностям. Согласно со старым воззрением, задачей воспитания было развить способность, усовершенствовать привычки, сформировать характер индивидуума, чтобы он мог преуспевать в своей жизненной деятельности и держаться на известном социальном уровне в своем поведении. Концепция воспитания, видевшая цель в подготовке к гражданским обязанностям, выдвигала на первый план идею, что индивидуальное и социальное благополучие, счастье и справедливость, зависят в большей степени, чем это до сих пор сознавалось, от отношений, существующих между лицами и классами в жизни, регулируемой социальными институтами. Поэтому перед воспитанием встает новая задача: выяснить основные принципы этих соотношений, способствовать распространению осведомленности относительно очень сложных социальных отношений; новую же цель воспитания находили в социальных мотивах. Новая задача требует восстановления прежнего внимания к предметам обучения, особенно к предметам историческим, экономическим и литературным. Новая цель требует большего внимания к сформированию характера, социальных привычек, к выработке патриотических и альтруистических мотивов. Первая способствует новому подчеркиванию важности образовательной стороны в воспитании, вторая—подчеркиванию моральной цели. Воспитание становится, таким образом, хотя и косвенным путем, силой, видоизменяющей социальные институты, ибо оно заботится о лучшем приспособлении индивидуумов друг к другу. Прогресс—характерная черта новейшей жизни; развивание способности быстро и надлежащим образом приспособляться к новым социальным условиям—главное требование, предъявляемое к воспитанию. А это предполагает знание изменяющихся условий и способность и готовность работать над новым приспособлением—качества, обыкновенно подразумеваемые под словами: „хороший гражданин“. Популярная литература излагала это общее социологическое понимание воспитания; в большинстве случаев она рассматривала воспитание с точки зрения общей подготовки к гражданским обязанностям или к жизни в рамках социальных институтов. Популярная концепция выражала в конкретной форме то, что в научной литературе излагалось в технических терминах.

Место, отводимое воспитанию социологическим направлением.—Вопрос воспитания занимает важное место в социологической литературе немногих последних поколений. Со времени

Огюста Конта, основателя науки социологии, создавшего и самое ее название, предложено было много различных учений относительно места педагогики в социальной экономике. При ограниченности места невозможно упомянуть обо всех, или даже хотя бы о многих; мы ограничимся поэтому изложением четырех, самых важных. Сам Конт лишь мимоходом уделил внимание педагогике в своих сочинениях. Хотя его чрезвычайно интересовала динамическая сторона социальной жизни, и его главные исследования посвящены были философии или объяснению социального прогресса, он не уловил важности воспитания в этом процессе. Пополнить этот пробел выпало на долю главному популяризатору его идей в Америке, профессору Лестеру Ф. Уорду. Мы имеем в виду сочинение последнего: „Динамическая социология“, которое хотя и не пользуется популярностью, однако, представляет самый разработанный трактат по педагогике из всех, когда-либо опубликованных американскими писателями. Сущность его теории дана в следующих строках:

Основные социальные положения выведены из психологии индивидуума, а именно: чувства являются основным фактором в жизни; склонность к действию или моторные реакции на раздражения — основная характерная особенность индивидуума; с эволюционной точки зрения чувство развилось, как средство самосохранения, и разум развился сходным образом, как средство для достижения целей, не осуществимых слепой, бессознательной волей. Эмоционально-волевой характер души оказывается, таким образом, первоначальным, а интеллект развился, как руководитель в действии. Из этого положения, достаточно приемлемого для новейшей психологии, вытекают радикальные социологические учения. Чувство составляет побудительную силу (мотив), интеллект — руководящую силу всякого действия, сначала для индивидуума, затем для общества. И действительно, поступки и действия находятся в зависимости от желаний, а желания — от представлений, от мнения и чувства, а последние, в свою очередь, — от воспитания. Поэтому высшая обязанность общества — дать каждому своему члену соответственное воспитание. Однако, воспитание не должно поручаться отдельным лицам или группам, заинтересованным в том, чтобы внушить воспитываемому ребенку определенные верования. „Оно должно состоять исключительно в сообщении наивозможно более обширного запаса важнейших знаний, предоставляя религиозным верованиям самим

позаботиться о себе". Так, с одной стороны, Уорд приближается к взглядам Фребеля, в другом пункте—ко взглядам Гербарта, и, вместе с последним, подчеркивает важность знаний, разделяя, следовательно, и взгляды ученых натуралистов, особенно Спенсера.

Далее, согласно с этим взглядом, прогресс зависит от ума. Ум есть продукт двух факторов: степени умственной способности и ее деятельности; другими словами, способность понимания зависит от ума и знания. Степень понимания может быть усовершенствована лишь косвенно, путем соблюдения законов наследственности и через влияние среды или в процессе приобретения знания. Объем знания можно увеличивать непосредственно прямо; итак, с обеих точек зрения функция воспитания—в увеличении знания. Косвенные средства для увеличения умственной способности, каковы—выбор и рациональная перемена окружающей среды, были в употреблении в течение целых поколений; и в результате запас полезных знаний, которыми обладает средний человек, гораздо ниже его интеллектуальной способности. Следовательно, степень интеллигентности соответственно ниже того, чем она могла бы быть, и большой потребностью в деле воспитания является, с социальной точки зрения, более основательное распространение большего запаса уже существующего ценного знания. Поскольку необходимо добывание новых знаний, об этом позаботится индивидуальный интерес; оно легче и быстрее, чем всякое расширение интеллектуальной способности.

Так, воспитание становится самой важной социальной функцией. Оно должно находиться под надзором государства, а не частных людей или групп. Оно должно заниматься, главным образом, распространением знания, ибо от этого зависит общая интеллигентность, а от последней—социальный прогресс и счастье. Но конечное отношение воспитания к обществу еще не ясно выражено. Высший социальный процесс—это процесс „социократии“, разумный контроль общества над самим собой, самоуправительство ради достижения известных, определенных и ценных целей. Другими словами, высшая форма социального контроля и руководства—„политика“ но в смысле, теперь едва ли осуществленном. Образование, как распространение знания, которое должно служить основой для этого высоко осмысленного социального процесса—того, который ведет ко всем другим—становится, таким образом, самым непосредственным средством для

даяной цели. Эта научная и отвлеченная мысль приходит к существенно той же позиции, формулированной в выражениях простого языка, как „подготовка к гражданской ответственности“. В точных терминах воспитание определяется, „как система для распространения на всех членов общества тех из существующих знаний мира, какие покажутся наиболее важными“.

Вторая из общих социологических теорий рассматривает воспитание, как средство социального контроля. Это лишь другая интерпретация философии Конта с отличной от первой точки зрения. Как общество в прошлом уповало главным образом на правительство, обладавшее прямыми средствами власти и надзора в форме силы и принуждения, и на церковь, с ее косвенными средствами к власти через верования, идеи, церемонии, награды и наказания нематериального характера, так теперь общество начинает зависеть все более и более от косвенных средств влияния, оказываемого школой на молодое поколение. Косвенные средства гораздо экономичнее других, так как они зависят в значительной степени от простого внушения, исходящего от учителей, а не от силы, всегда вызывающей противодействие. Они экономичнее, чем когда источником их является исключительно церковь; они в широкой степени интеллектуальны и разумны, и, таким образом, через личный интерес и рациональное просвещение индивидуума, прямо готовят к деятельности, ценной с общей социальной точки зрения.

Не только моральные мотивы должны были бы выдвигаться столь же энергично, — их следовало бы подчеркивать больше, чем когда-либо, — но они должны быть моральными мотивами отличного характера. Как воспитание в руках родителей стремилось обуздывать ребенка ради его практического успеха в жизни, а воспитание в недрах церкви — ради организации паствы на земле и ради вечного спасения самого ребенка, так воспитание в руках государства стремится руководить ребенком в интересах благополучия общества, которое включает в себя индивидуума и его ближних. Как форма контроля и влияния, воспитание — просто орудие, средство в руках общества, подобное закону, полицейской силе, религии и церкви, организованному общественному мнению и различным установленным обычаям и традициям. Но, как таковое, оно действует особым образом, не прямо силой, а косвенно — через внушительную силу идей и через внедрение

знания, — не непосредственно на взрослого, а через посредство молодого поколения.

Третья оценка задачи воспитания с социологической точки зрения гораздо фундаментальнее. Она намечена в таком смысле социальными философами еще со времен греков, а новейшую формулировку ей дал впервые Фрэнсис Бэкон. Он подчеркивал важность в процессе изучения традиции — передачи от одного поколения к другому сущности образованности и культуры прошлого. С этой точки зрения воспитание в новейшей социологической теории становится „усилием сохранить преемственность и обеспечить рост общей традиции“ *). Так как „социальный ум“ или эта общая традиция или сумма человеческого опыта существует лишь в уме индивидуумов, то преемственность может быть сохранена и развитие обеспечено лишь „подготовкой юношества к постепенному усвоению коллективной традиции вообще и развитием немногих умов, чтобы дать им возможность усвоить и дальше разрабатывать ее различные, специализированные разновидности“. Не унаследовав родового опыта путем приобщения к социальным институтам, индивидуум становится отвлеченностью. Правда, не существует социального ума, кроме и помимо умов индивидуальных, коллективно составляющих социальный ум; но, с другой стороны, невозможен индивидуальный ум, не получающий своего содержания от ума социального. Так достигнута обратная сторона идеи Руссо об „естественном“ воспитании. Однако, это не есть возвращение к тому взгляду, против которого восставал Руссо: но завершается круг мысли и найден компромисс между двумя крайними взглядами в концепции, отбрасывающей и необузданный индивидуализм одного, и неограниченное господство авторитета другого. Индивидуум воспитывается или он развивается, воплощая в своем собственном опыте итоги всего достигнутого человеческим родом; социальная устойчивость обеспечивается тем же самым процессом, а социальный прогресс — видоизменением и легким приращением традиций, благодаря усилиям индивидуума. Последний приспособляется не к неподвижно-неизменной, а к постоянно изменяющейся среде. Вот основная характеристика новейшего воспитания. Именно потому, что мышление и социальная, и естественная среда постоянно изменяются, индивидуум, будучи приспособлен к ней настолько со-

*) Vincent The Social Mind and Education, p. 91; см. особенно главу X.

вершенно, насколько старшее поколение уже усовершенствовало процесс приспособления, все же должен сохранять и развивать свою собственную индивидуальность. Новейшее воспитание стремится обеспечить за индивидуумом способность приспособления к изменяющейся среде, а не укрепить раз навсегда определенное приспособление.

Так намечена четвертая и самая значительная разновидность социологического толкования воспитания. Воспитание представляется последней фазой эволюционного процесса или, по крайней мере, его последним средством. Теория эволюции в наиболее общем виде гласит, что огромные, непрерывные и вечные силы развития действуют в природе, и все явления, физические и духовные, подчинены законам. В более специальном смысле органическая эволюция есть приспособление органической жизни к окружающей среде, обеспеченное большею частью процессом естественного подбора. Человеческая эволюция есть самоприспособление человеческого рода к окружающей его среде, ведущее к развитию. На этой стадии эволюции социальная среда приобретает главное значение и социальный подбор—большую функциональную важность, нежели естественный. Однако, поскольку процесс касается человечества, как целого, такое развитие совершалось в значительной степени бессознательно. С другой стороны, так как социальное сознание скорее стремится избегать перемен, то социальный прогресс совершался в большинстве случаев средствами сознательных усилий индивидуума обеспечить за собой некоторые преимущества, в которых общество ему отказывает или, по крайней мере, которых оно не дает сознательно и добровольно. Высшая форма социального подбора достигается тогда, когда общество начинает сознавать цель—известное социальное состояние, общественный строй—и сознательно выясняет себе процесс достижения желаемых результатов. Как только группа поставила себе определенные цели и выработала определенный метод для формирования характеров своих сочленов, влияя, таким образом, на собственное благополучие, процесс становится сознательным со стороны группы и со стороны индивидуумов. Законодательство есть в общем такое средство, искомый метод, хотя, главным образом, отрицательного характера. Великое положительное средство, применяемое современным обществом в тех же намерениях и целях,—это публичное воспитание. Воспитание становится для социального мира тем, чем естественный подбор

является для мира, стоящего ниже человека,—главным фактором в процессе эволюции*).

Филантропическо-религиозные движения в пользу образования.—Рост систем публичных школ, теперь поддерживаемых всеми передовыми нациями, совершался по двум линиям развития или, скорее, через две последовательные стадии. Первой из них была стадия, когда школы существовали, главным образом, в форме частных, добровольных предприятий и основывались из мотивов религиозного и филантропического характера. Оставляя школы в частных руках или под quasi-общественным контролем, государство начало оказывать содействие школам в широких размерах. Во второй стадии политическая и экономическая стороны образования получают общее признание, и государства принимают на себя ответственность за общее образование всего народа, как одну из обязанностей правительства. Важность филантропической стадии варьировала в различных странах. Самые выдающиеся из филантропическо-религиозных школьных течений, так как они вошли в качестве конститутивных элементов в нашу собственную систему общественных школ, заслуживают быть отмеченными.

Филантропическо-воспитательное движение, возникшее среди германских народов.—Мы уже упоминали о различных филантропических учреждениях, основанных Франке в Галле, начиная с 1694 года, которые развились в подготовительные школы для учителей, в воспитательные заведения практического характера для сирот и, наконец, в реальные школы германских государств. Филантропическое движение Базедова, которое, начав с частных учреждений, привело, благодаря подготовке учителей и возникновению обширной литературы, к введению в школу изучения явлений природы, более приятных методов обучения и нового, лучшего духа,—также было отмечено нами. Сходным образом и у движения, связанного с именем Песталоцци, есть своя филантропическая сторона. Но после основания Ивердонской школы, главное внимание Песталоцци, под влиянием его помощников, было направлено на усовершенствование методов. С филантропической стороны дело развил Эммануил Фелленберг (1771—1844).

Движение имени Эммануила Фелленберга.—В Гофвиле, близ Ивердона, Фелленберг руководил от 1806 до 1844 годов

*) Полное подробное развитие этого взгляда можно найти у авторов: Ward, Mackenzie, Vincent, Howerth и Davidson.

с величайшим успехом школой, и такой компетентный судья, как доктор Бернард, отозвался о ней, как о самой влиятельной из когда-либо существовавших школ. В основу школьного дела здесь были положены те же педагогические принципы, что у Песталоцци, совместно с которым Фелленберг предварительно работал в одном школьном деле. Социологическая цель Гофвилльской школы была двойкой: во-первых, воспитать юношество из крестьянского класса, обучить его агрикультуре и техническому труду и в связи с этим дать им начала умственного развития; во-вторых, привести высший класс к большему пониманию крестьянского класса, возбудить в первом более тесную симпатию к крестьянству, воспитывая детей из обоих классов вместе. Поэтому обе школы были выстроены в имении приблизительно в шестьсот акров земли; одна школа, научное учреждение, давала обыкновенное классическое образование; другая школа, практический институт, готовила крестьянских мальчиков к более рациональной фермерской работе. Обе группы мальчиков пользовались садами при школах, обе работали на ферме—одна группа ради упражнения в будущем управлении, другая—ради упражнения в будущей службе. Существовала агрикультурная школа для научного образования; типография, где сами школьники печатали школьную литературу и музыкальные произведения; мастерские, где они изготовляли одежду, земледельческие и научные инструменты,—и другие подобные мастерские. Были учреждены школа девочек и нормальная школа для учителей, где одно время подготавливались все учителя для соседнего Берна. Почти во всех отношениях школы напоминали таковые в Хэмптоне, Тэскиги и других местах, стремясь к сходному разрешению социальных проблем в настоящем.

От 1825 до 1840 года возникали десятки таких „институтов ручного труда“ во всех углах Соединенных Штатов. Все или почти все учреждения разряда академий или колледжей, основанные за этот промежуток времени, были воздвигнуты на том же фундаменте. Многие из них, напр., Оберлин, скоро развились в колледжи. Большинство из них поддерживалось каким-нибудь религиозным учреждением. В них очень живо сказывались моменты—филантропический и религиозный, но педагогические принципы Фелленберга были сведены до минимума. В Американской литературе, выросшей на почве этого движения, подчеркивались два мотива: во-первых, благоприятные условия, представляемые

этим учреждениями для высшего образования при уменьшенных затратах; во-вторых, лучшее здоровье учеников и, следовательно, более деятельная умственная жизнь, благодаря установленному, здоровому жизненному режиму. С усовершенствованием экономических условий страны и развитием светской, показной стороны в социальной жизни, к середине девятнадцатого века ручной труд исчез из большинства этих заведений. Однако, он оказал одну услугу, сделав возможным само существование этих заведений. О социологическом характере движения имени Песталоцци, имевшего отношение к развитию воспитательно-образовательных учреждений: для глухих, немых, слепых, калек и сирот, и о воспитательно-исправительных заведениях для малолетних преступников и случайных преступников мы можем лишь упомянуть.

Мониторальные системы Белля и Ланкастера. — В 1797 году доктор Андрей Белль ввел в Англии систему, которую он применял в сиротском доме.—пользование старшими мальчиками для обучения младших. Система эта развивалась, благодаря ему и особенно Джозефу Ланкастеру (1778—1838), пока она не стала для Англии чем-то в роде национальной школьной системы. Учитель привлекал себе в помощники немногих старших учеников в качестве надзирателей за поведением и достаточное число учеников в качестве преподавателей из старших, успевающих учащихся, и благодаря этому и систематической организации и методу занятий, для него одного становилось возможным обслуживать большее число воспитанников. Ланкастер носился с идеалом учителя,—он сам осуществил его, когда ему еще не было двадцати лет,—который один вел бы школу с тысячным комплектом учащихся. Таким образом, при отсутствии всякой готовности со стороны народа поддерживать надлежащим образом школы, при правительстве, принципиально не согласном содействовать таким целям, и при религиозных корпорациях, совершенно неспособных считаться во всем объеме с потребностями времени, мониторинальная система делала возможным более или менее общее попечение об общественном образовании и воспитании. Система Белля нашла мало или совсем не нашла сочувствия в Америке, так как она всецело была связана со школами англиканской церкви. Большая услуга, которую ланкастерская система оказала в Америке, состояла, по отношению к массам народа, в приучении народа к школам, в поддержке отдельных лиц и в постепенном воспитании в народе убеждения,

что образование юношества лежит на обязанности государства. Кроме того, введена лучшая система последовательности по ступеням; все ланкастерские школы были строго последовательны по ступеням на основе арифметики, а также на основе правописания и чтения. Поэтому было возможно подвигаться в одном предмете, не касаясь другого, и, помимо всего другого, это привело к лучшему размещению и классификации материала и к лучшей школьной организации и дисциплине. Большие недостатки системы сводились к господству формализма в школьном труде; в большинстве случаев образование велось чрезвычайно поверхностно, дисциплина отзывалась суровостью и механичностью; все приобретенное случалось, как результат механической работы памяти. Отсутствовало представление о психологической стороне педагогической деятельности; напрасно стали бы также искать хотя бы зачатков новейшего, более широкого и истинного понимания воспитания, подобно тому, которое развивалось на континенте.

В 1805 году ланкастерский метод был введен в городе Нью-Йорке. В течение немногих лет почти каждый город, от Бостона до Чарлстона — на юге и Цинцинати — на западе, обзавелся мониториальной или ланкастерской школой. Сам Ланкастер приехал в Америку и оказывал содействие школам Нью-Йорка, Бруклина и Филадельфии. В третьем десятилетии девятнадцатого века система была введена в Нью-Йорке и Бостоне в новый тип школ, в недавно основанные высшие школы. В этом и следующем десятилетиях система пользовалась широкой популярностью во многих академиях по всей стране. Как то было с системой Фелленберга, с которой она часто сочеталась, мониториальная система исчезла с развитием общественного мнения по вопросам воспитания, с ростом благосостояния людей и их готовности более щедро субсидировать дело просвещения.

Движение в пользу школ для маленьких детей было также чужеземного происхождения. Возникнув благодаря одному французскому сельскому священнику в 1769 году, эти школы скоро были введены в Париже и стали прародителями материнских школ, очень распространенных в настоящее время во всех французских городах. В Англии школы для маленьких детей возникли, независимо от Франции, по инициативе Роберта Оуэна, около 1799 года, в Нью-Манарке, в Шотландии, как средства парализовать дурное влияние на детей со стороны фабричной

системы. Английские фабрики употребляли в этот период для работ большое число детей, которых бедные рабочие отдавали фабрикантам, — в возрасте пяти, шести и семи лет, — на девять лет. Дети работали от одиннадцати до тринадцати часов в день на фабрике и по окончании срока фабричного ученичества возвращались в невежественную среду низшего городского населения; можно легко представить себе их степень образованности при таких условиях. Школы для маленьких детей и должны были улучшить создавшееся положение вещей. В 1818 году Джемс Буханан, учитель одной из оуэновских школ, принес новую идею в Лондон; в лице Самуила Вильдерспина она скоро нашла предприимчивого популяризатора, бывшего вместе с тем плодовитым писателем. В 1834 году образовалось „Отечественное и Колониальное Общество школ для маленьких детей“, с целью распространения школ типа, соответствующего идеям Вильдерспина. Почти за десять лет до того подобные школы появились в Нью-Йорке и скоро нашли подражание в большинстве других больших американских городов. Даже там, где существовали публичные школы, мало заботились о совсем маленьких детях, и мониторинговые школы в большинстве мест ограничивали прием известным возрастом. В начале девятнадцатого века публичным школам Бостона воспрещалось принимать детей, не умеющих читать и писать. Общества Школ для маленьких детей находили для себя в большинстве городов массу работы. Во многих местах, напр., в городе Нью-Йорке, эти общества были прародителями первого департамента публичных школ, и до настоящего дня независимая организация департамента начальных школ и строгое обособление этого отдела в самом школьном здании — пережиток различного происхождения грамматической и начальной ступеней.

Общества народных школ в Соединенных Штатах —

Благодаря организации граждан в quasi-народные общества, все эти педагогические интересы поддерживались, и создавались благоприятные условия для дела образования. История школ в одном городе послужит типичным примером. За исключением церковных школ и школы для негров, основанной в 1787 году, которую поддерживало Африканское Общество Даровых Школ, до 1805 года в городе Нью-Йорке не существовало бесплатных школ. В течение этого года организовалось под председательством Де Витт Клинтона, лорд-мера города, общество бесплатных школ, названное позже: Обществом Народных Школ. Целью этого учреждения

было предоставить ларовое обучение бедным детям, которые не попали в церковные школы. Принят был ланкастеровский метод организации и обучения. В 1827 году было основано общество школ для маленьких детей, с целью поддерживать школы для детей от трехлетнего до шестилетнего возраста. За образец приняли организацию Вильдерспина и стремились к применению метода Песталоцци. В следующие пять лет эти школы были причислены к Обществу Народных Школ в качестве начальных отделов. К суммам, пожертвованным частными лицами, и к выручкам от лотерей государство присоединило с 1816 года некоторые суммы из общего школьного фонда, и передало все это в общество; город также назначил ежегодную субсидию. В 1842 г. возник городской школьный совет, и были учреждены народные школы под его контролем. Школы общества были переданы в ведение и под контроль школьного совета не раньше 1853 года; тогда действительно укрепились системы бесплатных народных школ. В Нью-Йоркской общине переход совершался несколько медленнее, чем в других общинах, но каждый американский город, за исключением немногих городов Новой Англии, прошел через те же стадии развития. Общества народных школ, — правда, не всегда под этим самым названием, — существовали в Филадельфии, Буффало, Албани и даже очень далеко на западе — в Цицианати.

В Бостоне элементарные школы существовали в связи с латинскими грамматическими школами с 1666 года, а может быть, и с еще более раннего времени, и были издавна бесплатными; здесь начальные школы не вошли составной частью в систему народных школ. Причина тому несколько странная. По закону ребенок не допускался в грамматическую (или народную отечественную) школу, если не умел читать и правильно писать. Тот же закон допускал учреждение начальных школ, но не возникло ни одной такой школы. Первоначальное обучение дети получали в церковных школах, в многочисленных частных школах и в школах иного типа, поддерживаемых обществами, именно в воскресных школах, основанных сначала для получения в них светского, мирского образования. В 1817 году 2365 детей посещали публичные грамматические школы, 3767 детей — частные школы, 365 — благотворительные школы и 526 в возрасте, соответствующем ступени начальной школы, вовсе не посещали учебного заведения. В следующем году сформировалось общество начальных школ. Против этого движения восстали городские вы-

борные и члены школьных комитетов, но город одобрял его и поддерживал, большею частью, из городских сумм. В 1855 году эти школы соединились с другими городскими школами. Так, различными путями частная филантропия приходила на помощь государственным мероприятиям в деле народного образования. По крайней мере, по отношению к народным школам филантропическо-религиозный период закончился к середине девятнадцатого века; что касается детских садов и школ ручного труда, то они вошли в систему публичных школ около одного поколения тому назад, чем много обязаны поддержке частных организаций.

Развитие новейших государственных систем образования.—Государственные и особенно городские школьные системы в Америке развились сравнительно поздно, но ведь и другие отделы муниципального ведомства, кроме школьного, не начинали функционировать раньше. Водоснабжение, освещение улиц, содержание их в чистоте, противопожарная охрана и даже полицейская служба все еще оставались в руках частных предпринимателей. Если принять во внимание отсутствие всякой сколько-нибудь щедрой поддержки педагогического дела налоговым фондом, то станет понятным, почему развитие идеи даровых народных школ и готовности поддерживать их общим обложением было таким медленным. В аристократических государствах, напр., у тевтонских народов, где положение определялось скорее предвидением управляющих классов, чем общей рассудительностью и щедростью народа, развитие новейшей постановки дела народного образования наталкивалось на меньшее противодействие. Но еще важнее аристократическо-социального фактора был церковно-политический. До последней части восемнадцатого века воспитание определялось религиозными мотивами. Поэтому только там, где церковь и государство были тесно связаны и где церковь желала провести общий план воспитания, там государство пыталось развивать под своим контролем системы народных школ. Области, где господствовали такие условия, упоминались нами выше.

Германия.—Государственные школьные системы развились прежде всего в Германии; в результате этого филантропическая фаза в развитии школ была здесь менее заметной, будучи менее необходимой, и носила всецело дополнительный и преобразовательный характер; здесь же впервые была достигнута политико-экономическая стадия в развитии школ и наиболее основательно разработана. Политико-экономические мотивы, очень определенно

выдвинутые Лютером (см. гл. II), медленно прокладывали себе дорогу к общественному признанию. Религиозный мотив торжествовал над всеми другими, и в деятельности государства сказывалось влияние церкви. Филантропические течения, дополняя это развитие, способствовали более полному постижению социологической концепции воспитания; мы о них упоминали в разных местах.

Первое ясное понимание того, что образование лежит в основе экономического благосостояния, политического могущества и социального благополучия народа, находим, как уже раз упомянуто, у Фридриха Великого и других германских монархов конца восемнадцатого века. Но лишь в 1763 году, по окончании Семилетней войны, он мог обратить свою громадную энергию на дело воспитания и образования. В его „Общем школьном регламенте“*) от того же года устанавливаются обязательное посещение школ, надлежащие подготовка и вознаграждение учителей, соответствующие учебники, усовершенствованные методы, необходимый надзор и провозглашается принцип религиозной терпимости в воспитании.

Переход к новым основам состоялся в 1794 году. Со школьным законом этого года, который встретил упорное противодействие со стороны духовенства и значительной части народа, утверждалось много новых принципов. Все публичные школы и воспитательные заведения объявлялись государственными учреждениями. Все школы, частные или общественные, подлежали отныне государственному контролю. Все учителя гимназий и высших школ признавались государственными чиновниками, и их назначение зависело отныне от государственной власти. Никто не мог быть исключен из государственной школы из-за своих религиозных верований, и никто не имел права заставлять ребенка обучаться религии, противоречащей той вере, в которой он вырос дома. В промежутке между 1808 и 1811 годами, при фон-Гумбольдте и фон-Шукмане, коренным образом изменились дух и работа в начальных школах, благодаря введению усовершенствованных методов, опиравшихся на методы Песталоцци.

Общий пересмотр школьных законов в Пруссии имел место в 1825, 1854 и 1872 годах. Тенденция этих пересмотров и последующих второстепенных изменений шла в направлении к более общему поддержанию школ центральным правительством, при

*) Полный перевод на английский в Bernard's „German Teachers and Educators“, стр. 593.

соответственном понижении поддержки из местных и частных источников, и к полному отказу от принципа платного учения в начальных школах; к централизации школьного управления и надзора на счет прав местной общины; к усовершенствованию учительского персонала и процессов обучения и, наконец, к полному устранению церковного влияния. В местных школьных советах преобладающее большинство членов было духовного звания, но педагогический персонал школ всецело стоял за уничтожение всех остатков церковного контроля. Пункт, которому все другие страны должны уделять столько внимания, именно практическое выполнение закона обязательного школьного обучения, осуществлялось в Германии почти автоматически уже в течение больше чем столетия, вследствие долгого опыта.

Франция. — Агитация в пользу народного образования во Франции началась вместе с походом общественного мнения против иезуитов и с их изгнанием (1764 г.). Однако, в начале Революции больше половины мужчин и три четверти женщин во Франции не умели подписать своих имен. Значение педагогических дебатов в литературе и донесениях в эпоху Революции уже подчеркивалась нами. Первые собрания революционных комитетов получали много докладов по вопросам воспитания и образования; позднейшие конвенты издали много законов. Но на практике было выполнено мало. В 1795 году были основаны: Национальная Нормальная Школа и многочисленные средние школы, „центральные коллегии“. Общие условия того времени были настолько хаотичны, что выполнялось немного, и это немного не привело к осуществлению главного требования Революции — всеобщего, обязательного, дарового обучения. В 1806 году возник Университет Франции, включавший, как департамент национального правительства, все среднее и высшее образование. Оба, Наполеон и правительство эпохи Реставрации, оставляли без внимания начальное образование. Его предоставляли религиозным обществам и мониторинальным школам, основанным по плану Белля и Ланкастера. Государственное начальное образование началось с 1833 года. К этому времени Гизо, министр народного просвещения, предложил и привел в исполнение закон, которым учреждались начальные школы двух ступеней, элементарная и грамматическая в каждой общине. Бедные дети получали в них начальное образование даром; закон заботился и о религиозном обучении и оставлял за правительством право назначать учителей и определять их воз-

награждение. Начальное обучение стало даровым в 1881 году и обязательным в 1882 году; теперешний закон, устанавливающий наиболее совершенную систему централизованных и подлежащих государственному контролю школ, введен с 1886 года. До очень недавнего времени церковные школы были столь же многочисленны, как и нейтральные государственные школы, и более влиятельны, чем последние. До 1882 г. преподавание по предмету религии велось во всех школах. Все частные школы обязаны испрашивать согласие государственной власти. С 1901 года все религиозные конгрегации, занимающиеся педагогической деятельностью, должны быть предварительно признаны законом и испрашивать специальное разрешение. Дополнительное законодательство 1903 года привело к закрытию всех религиозных школ.

Англия. — В Англии, стране скорее эволюционной, чем революционной, переход к государственной стадии задерживался очень долго и все еще далеко не закончился. О различных филантропическо-религиозных школьных обществах мы упоминали в связи с теми движениями, из которых они возникли. Во многих местностях Соединенных Штатов первая государственная поддержка делу образования явилась в форме субсидий обществам. Начиная с 1833 года, после долгого спора о том, имеет ли правительство вообще какое-нибудь право вмешиваться в дело воспитания и образования, английское правительство продолжало давать ежегодно все увеличивающуюся сумму денег, поддерживаемым Национальным обществом, Британским и Иностраным школьными обществами. Субсидии шли, главным образом, на постройку школьных зданий, при условии оставления за правительством права инспекции. На практике оказывалось, что в инспекторы назначались исключительно лица духовного звания; кроме того, закон требовал от школ также обучения религии. В результате парламентских ассигнований были открыты институты для подготовки учителей, в связи с названными обществами в 1841 и 1844 годах. Через несколько лет стали выдавать субсидии учащимся, учителям, на книги, на школьные пособия. В 1861 году была введена система распределения пособий соответственно с числом учеников, успешно выдержавших экзамены у правительственных инспекторов по определенным предметам. Эта система „вознаграждения соответственно с результатами“ способствовала развитию формалистической тенденции в школьном деле; ее лишь недавно оставили. Актом 1870 года были учреждены

первые организованные начальные школы, поддерживаемые государством и стоящие под его контролем. Это— „советские школы“, контролируемые местными советами и отчасти поддерживаемые местным обложением, которое должно быть, по крайней мере, равным правительственной субсидии. До 1903 года добровольным, частным или церковным школам не дозволялось черпать средства из фондов местных налогов. Законом 1870 года допускалось принятие областными школьными советами правил относительно обязательного посещения школ; но до тех пор, пока не было школ, такие законы являлись бы аномалией. Законом 1880 года устанавливалось принудительное посещение школ для детей моложе десяти лет; закон 1899 года поднял предельный возраст до двенадцати лет, а закон 1900 года позволял местным советам поднимать предельный возраст до четырнадцати лет. До 1903 года эти две системы государственных или „советских школ“ и церковных или „вольных школ“ оставались бок-о-бок. Вольных школ было все еще больше, чем вдвое, многочисленнее советских школ, но по числу учителей последние превосходили первые; число учеников в каждом классе было почти одинаковое. Насчитывалось 5878 советских школ с 38.395 учителями и 14.275 вольных школ с 29.283 учителями. Отношение этих двух типов школ друг к другу и к правительственным субсидиям остается наиболее очередной педагогической проблемой в Англии.

Соединенные Штаты. — Ранние даровые школы. Со второй половины семнадцатого века некоторые из городских школ Массачузетса стали даровыми, свободными в новейшем смысле слова, так как они поддерживались всецело государственными налогами. Многие из ранних школ в Новой Англии получали поддержку из различных источников, как, напр., от продажи или аренды государственных земель, доходов от рыбных запруд, от речных переправ, от капиталов по завещанию и от частных пожертвований, от подписки, от местных налогов и почти во всех случаях от платы с учащихся. Везде в колониях было принято, что местное или колониальное правительства поддерживало школы субсидиями или налогами; кроме этого, было также обычаем для школьных учителей дополнять этот небольшой паек взиманием платы за обучение, регулируемой большею частью народным обычаем. Так как школы, основанные городами, требовали от поступающих некоторой подготовки, обыкновенно знания алфавита

или умения читать, то возникали в большом числе „дамские школы“ самого элементарного характера. Правительство городов Новой Англии было чисто демократическим, и надзор за школами оставался долгое время в руках городского собрания. Только постепенно стали избирать уполномоченных, сначала выборных людей, а затем, в восемнадцатом веке, полномочия перешли к школьному комитету. Тогда исчезла необходимость взимания платы с учеников; последнюю заменило более щедрое самообложение города. Таким образом, в Массачузетсе в середине восемнадцатого века и в других общинах Новой Англии вскоре после того начальные школы стали в большинстве случаев бесплатными. Эти ранние системы государственных или даровых школ обязаны были своим существованием в значительной степени религиозному благочестию жителей Новой Англии и тождественности, на практике, церкви и государства.

Педагогическое возрождение начала девятнадцатого века.—С упадком религиозного рвення и с ослаблением единодушия в отношении религиозных верований в конце восемнадцатого века начал также падать интерес к образованию; исчезли латинские грамматические школы; их место заняли частные школы-академии; начальные школы подразделялись теперь более точно и поддерживались менее щедро. Учреждение государственных школ было делом девятнадцатого века. Хотя переход совершался в течение всего полу-века, но он сконцентрировался в периоде от 1835 по 1850 год, который стали называть именем его руководящего деятеля Горация Манна (1796—1859). Школы обыкновенно поддерживались из сумм местного обложения в Массачузетсе, и Манн, как секретарь Массачузетского школьного совета (1837—1849), стремился к уничтожению маленьких уездных школ и стоял за лучше субсидируемые, лучше оборудованные и обставленные лучшими педагогическими силами, более централизованные городские школы, за лучшую подготовку учителей, за учреждение нормальных школ для обучения, за введение более долгих сроков учения, школьных библиотек, расширенной программы, усовершенствованных методов преподавания, за культивирование энтузиазма к педагогике среди населения и профессионального духа среди учителей. Непосредственные результаты трудов первого крупного организатора американских педагогических сил сказались в том, что во время его секретарства были удвоены ассигновки на

народные школы, жалование учителям увеличено на 62⁰/₀, а учительницам—на 51⁰/₀; относительное число учительниц увеличилось на 54⁰/₀; годичный школьный курс увеличился на один месяц; отношение издержек частных школ к публичным упало с 76 на 36; вознаграждение за школьный надзор стало обязательным, и потому увеличилось и улучшилось как вознаграждение, так и контроль; было основано пятьдесят новых высших школ; были основаны первые нормальные школы в Америке; увеличилась посещаемость школ; методы, дисциплина и дух в школах значительно изменились к лучшему. Только та цель, в которой особенно стремился Манн—уничтожение уездной школьной системы, не была им достигнута (1859 г.) и осуществилась лишь после оставления им службы, да и то не окончательно (окончательно не раньше 1882 года).

Оживление педагогической деятельности не ограничилось одним Массачузетсом; выступило много передовых людей, столь же способных, и некоторые из них, как, напр., Генри Барнард, были столь же выдающимися, как Гораций Манн. Во многих колледжах учредили кафедры по педагогике. До тех пор (в Нью-Йорке с 1813 года) довольствовались одним государственным суперинтендентом по образованию; теперь многие штаты и у себя ввели такой институт. Началось движение к сконцентрированию школьного управления. Основывались педагогические журналы, и появилась обширная литература. Многие штаты посылали за границу лиц для ознакомления с педагогическим делом в других странах; были учреждены фонды для народных школ; и, сверх всего, замечались успехи—прогрессировали, по крайней мере, вожди движения—в оценке новейших методов и новейшего духа в воспитании. Последнее объясняется в значительной степени большим знакомством и оценкой идей и методов Песталоцци и германских школ.

Новейшая государственная система образования.—Как и в Германии, в Соединенных Штатах не существует одной объединенной образовательной системы, а у каждого штата своя, независимая система. Однако в общих свойствах и по своим контурам эти системы очень сходны между собой. Согласование или развитее в одно согласованное целое государственных систем было продуктом уже упомянутого нами возрождения и установления идеи бесплатной школы. Окончательное утверждение идеи бесплатных школ в современном смысле слова—

совершенно недавнее явление. В Нью-Йорке закон 1867 года отменял плату за учение в государственных школах. В Нью-Джерси и Мичигане то же последовало в следующем году. В Пенсильвании закон прошел в 1834 году, в Индиане он вошел в конституцию 1851 года. Развивавшаяся таким образом бесплатная школьная система представлялась в таком виде: в каждой штате сеть начальных школ давала детям возможность обучаться в течение семи, восьми или девяти лет, начиная с пяти или шестилетнего возраста. В большинстве штатов курс средних или высших школ продолжался еще три-четыре дополнительных года. Во всех общинах, за исключением немногих окраинных восточных штатов, имелись государственные университеты, дававшие бесплатное обучение всем желающим или всем из постоянного населения штата. Лишь в немногих штатах закон требует от местного управления учреждения высших школ или помещения в соседних школах всех детей, стремящихся к преимуществам среднего образования. Существуют различные степени согласованности и объединения среди этих частей школьной системы или в управлении какой-нибудь отдельной частью, в роде элементарных школ. Те же силы, которые работали в направлении развития этой системы, теперь действовали в смысле более тесного объединения управления. Здесь, во первых, нужно отметить влияние общего правительства, связавшееся через посредство очень щедрых ассигнований; они то являются связующим звеном для всех учреждений, пользующихся привилегиями. Так, с 1785 г. правительство даровало общей школьной сети 78.659.436 акров земли, оцененной около ста миллионов долларов, а земледельческим образовательным и воспитательным учреждениям годовой надел, который, выраженный в деньгах, представил бы сумму не ниже предыдущей. Второй фактор — это влияние правительства штатов через распределение доходов от общих школьных фондов, в большинстве случаев образующихся из земельных даров общего правительства и из налоговых фондов каждого штата. Распределения сумм велись обыкновенно так, чтобы вызвать большие усилия со стороны местной общины в деле местного обложения и поддержать преподавание на более высоком уровне, чем какой мог бы обеспечить один местный контроль. Влияние университетов, как кульминационных учреждений системы публичных школ, послужило дальнейшей причиной объединения. Несомненно, еще большее влияние созидания государственных систем публич-

ных школ сказалось на развитии в самом народе веры в силу образования для разрешения многих социальных проблем, в необходимость образования, как основы политической устойчивости и экономического прогресса; народ научался видеть в воспитании и образовании главные средства для социального и национального прогресса; другими словами, начал укрепляться социологический взгляд на воспитание. Вместе с тем, развилась готовность к значительному самообложению ради самой широкой поддержки общественных школ и, как следствие, тенденция к большей централизации управления и контроля; в них видели средства к повышению успешности обучения. В первой части столетия господствовало убеждение, что бесплатное обучение было делом благотворительности и приводило в своих влияниях и следствиях к обнищанию. Хотя этот предрассудок исчез с развитием бесплатной школьной системы, все еще остается необходимым основательно вкоренять идею о том, что ради благополучия социального целого и отдельных его членов, государство может и должно делать посещение школ обязательным для каждого ребенка в течение полных шести-восьми лет. Дальнейшее развитие законов по обязательному посещению школ, которые нигде не достигли силы воздействия, свойственной подобным законам в передовых европейских нациях; лучшая подготовка учителей и лучшее наблюдение за их трудом; усовершенствование процесса обучения и техники преподавания, чтобы могли осуществиться новые идеи — вот линии для развития и перспективы, открывающиеся в настоящем перед системой общественных школ.

Промышленно-техническое направление. — Государственная система образования была преимущественно политической до очень недавнего времени; теперь она становится преимущественно экономической. Для того, чтобы понять одну из наиболее ярких характерных особенностей педагогической деятельности в настоящем, этот факт нуждается в некотором дальнейшем пояснении. Мы уже отмечали совпадение научного и социологического движений в их начальном влиянии на воспитание. Следующий ряд фактов показывает, что основа раннего социологического движения была, главным образом, политической и военной. За исключением школы при королевских шахтах во Фрейбурге в Саксонии, первым заведением для высшего образования в области инженерных и других наук была австрийская Военная школа в Вене, основанная Марией Терезией в 1747 году; ее

примеру последовал год или два спустя французский монарх, учредивший школу в Мензере; в 1764 году Фридрих Великий учредил Ritter-Akademie, заведение того же характера. Первая школа для естественно-научного и инженерного образования в Америке открылась в Вестпойнте (1802 г.). Впервые техническое образование, в учреждении государственного типа, в Англии явилось в связи с обучением морских и военных офицеров; до середины девятнадцатого века не существовало никакого другого.

До недавнего времени образование в целях подготовки к выполнению гражданских обязанностей, всегда почитавшееся в таком своем виде главной функцией государственных школьных систем, шло в направлении политическом и социальном. Целью образования было подготовить индивидуума к разумному использованию прав голосования, к полному и честному исполнению гражданских обязанностей и к удовлетворительному несению служебных функций. По крайней мере, в нашей собственной стране, в Америке, с ее республиканским демократическим общественным строем, на общественное образование и воспитание смотрели с этой точки зрения. В Европе в прошлые десятилетия и в Америке в недавнее время возникло новое толкование воспитания во имя гражданских обязанностей. Образование должно сделать индивидуума экономически продуктивной социальной единицей, а следовательно, достойным и ценным гражданином. На европейском континенте, особенно в Германии, долго держались этого направления. Успехи торговли и промышленности, что означает вместе с тем политический и социальный прогресс различных наций, в течение прошлой половины века были очень тесно связаны с прогрессом образования. Англия и Америка только что вникли в этот факт; поэтому были предложены многие радикальные перемены в школьном деле и некоторые были осуществлены. На требование образования ради подготовки к гражданским обязанностям отвечали до последнего десятилетия, главным образом, введением изучения истории, гражданских законов и экономики в школьную программу, введением патриотизма, путем различных упражнений, и поддерживанием морального направления всего общественного школьного дела. В последние годы те же идеи вылились в требование экономического обучения самого практического характера и введения ремесленного обучения в школьную программу. Особенно в больших американских городских общинах с большим количеством чуже-

земных эмигрантов признано, что знание ремесла существенно необходимо для хорошего гражданина, и соответствующее обучение входит в задачи школ.

Поискем некоторого об'яснения этой перемены в социальных условиях. С начала восемнадцатого века все войны, раньше вызывавшиеся религиозными или чисто политическими причинами, стали в основе своей экономическими. В девятнадцатом столетии большинство договоров и большинство международных отношений определялось экономическими мотивами. Большая потребность в национальном и колониальном расширении своих границ—господствующие мотивы, волнующие в наше время народы — вызваны экономическими условиями; сила, устойчивость и влияние данной нации зависят от ее экономического благосостояния. Соперничество между народами теперь также преимущественно экономического характера. Квалификация хорошего гражданина в смысле его экономической продуктивности берет верх над всеми другими. Богатство народов и личные богатства граждан колоссально возросли в новейшие времена. Также возросла экономическая продуктивность индивидуумов. Однако упражнение этой продуктивной способности было предоставлено большею частью индивидуальной инициативе. Это особенно верно относительно Америки. Здесь требовалось, чтобы все делалось возможно быстрее, при преодолении больших препятствий требовалась быстрота и конечный успех. Материалы были очень дешевы, силы природы отличались большим богатством, и почти всегда дело оставалось лишь за инициативой, изобретательностью и трудолюбием. Благоустройство, порядок в других отношениях не являлись спасением. Как очевидно из перестройки железных дорог, более обширной выделки орудий, удаления машин и всех орудий производства, еще не старых и неиспорченных, а только вышедших из употребления, из забракования старых изобретений, из все растущего спроса на молодых людей с научным образованием, вместо старых людей, богатых одним практическим опытом—все теперь изменилось. Единственная вещь, которую соперничающие нации, соперничающие области, конкурирующие фирмы готовы признать за средство уравнивания климатических условий, расовых особенностей, цен на предметы потребления, цен сырого материала,—это специализированное экономическое, техническое и коммерческое образование.

Вследствие большей интенсивности промышленного соперничества большинство европейских стран отозвалось более непо-

средственно на это новое требование, чем Америка. Из всех наций французская ввела у себя наиболее радикальные в этом отношении перемены. Земледелию обучают в каждой деревенской школе, ручному или техническому труду—в каждой городской школе. Обучают шитью, кулинарному искусству, садоводству и в некоторых местностях специальным техническим предметам, имеющим местный интерес. О школьных музеях, школьных садах, школьных библиотеках во Франции заботятся больше, чем в любой из других стран, стремясь связать школу непосредственно с практической жизнью. В Англии к предметам, за которые платит правительство, и которые приняты почти всеми школами, принадлежат: кулинарное искусство, шитье и ручной труд. Другие предметы, принятые в школьные программы, не столь всеобщие, но также субсидируемые, это — домашнее хозяйство, стирка, молочное хозяйство, домашнее садоводство и другие „подходящие занятия“, приспособленные к местным особенностям и нуждам. То же разнообразие специальных предметов, принятых к обучению, как в американских школах, наблюдается и в школах английских. Голландские школы включают в свою программу обучение молочному хозяйству и различным местным производствам. Швейцария заботится о том, чтобы в начальных или дополнительных школах дети обучались технике каждого из производств, пустивших корни в стране. В Германии же не замечалось столь общего стремления ввести технические предметы в элементарные школы,—шитье принято повсюду, ручной труд гораздо меньше.

Однако в Германии та же тенденция, в лучших формах ее выражения, замечается в дополнительных школах, вечерних школах и в различных, чрезвычайно разнообразных типах средних технических и торговых школ, о которых сейчас будет речь. За последние годы особенно подвинулось вперед техническое образование более высоких ступеней. Это—дополнительные школы даже более практического типа, чем те инженерные профессиональные школы средней или университетской ступени, о которых мы уже говорили. Затем возникли технические школы, дававшие образование почти по всем отраслям промышленности и торговли. Среди них есть школы рисования, ткацкие, посудного производства и составления рисунков-образцов, красивые и школы всех видов прикладной химии. Более общий характер носят школы (Vaugewerkeschulen), допускающие студентов с практическим опытом к курсам по теории и практике архитектурной конструкции,

по изучению природы материалов, по черчению и рисованию от руки, по лепным работам, по научным предметам, математике и т. д. Многие различные типы этих школ существуют во всех государствах континентальной Европы; они особенно многочисленны в Германии и Австрии, и все содержатся на государственный счет. Многие из них непосредственно обучают ремеслам (Fachschulen). Менее технический характер носят школы промышленные (Industrieschulen и Gewerbeschulen). Художественно-промышленные и еще более значительные дополнительные школы для продолжения образования (Fortbildungsschulen) продолжают дело начальных школ по всем этим практическим линиям. Школьные занятия прерываются в разные дни недели, а также по воскресеньям и по вечерам. По общему плану к ним присоединяются коммерческие школы среднего и даже университетского типа. В этом отношении и во всех других Германия, с ее школами в Кельне, Мюнхене и других местах, всегда шла вперед. В Соединенных же Штатах было сделано мало, если не считать научных и инженерных школ в связи с лучшими университетами, и немногих технических и торговых школ, обыкновенно средней ступени и всегда находящихся под покровительством частных лиц. Великобритания, под давлением промышленного соперничества с германскими странами, быстрее отозвалась на нужды профессионального образования и владеет очень обширной системой промышленных и торговых школ или классов для вечерних занятий.

В Соединенных Штатах развитие шло по двум линиям: мы имеем в виду, во-первых, основание промышленных школ, которые скоро будут введены в систему публичных школ, по крайней мере, в качестве вечерних; во-вторых, видоизменение характера столь общераспространенного обучения ручному труду. Этот труд, введенный с 1885 года повсеместно, сначала в средних школах в больших городах и недавно во многих начальных школах, был первоначально преимущественно обучением конструктивным процессам. Целью в большинстве случаев представлялось упражнение внешних чувств и выработка способности обращаться с материалом. В последующее время преобладает мысль о возбуждении в ребенке интереса самим свойством работы—составлением или созданием цельного предмета, полезного в домашнем обиходе или могущего служить украшением. Но тенденция настоящего, кажется, определенно направлена в сторону торгового и ремесленного образования.

Таким образом, введя у себя изучение естественной истории, обучение земледелию, шитью, ручному труду на различных школьных ступенях, высшие коммерческие школы, все еще поддерживаемые филантропическими обществами, коммерческие и промышленные курсы в высших школах, вечерние школы, высшие школы ручного труда—на средней ступени образования, коммерческие колледжи и школы прикладных наук, задуманные сразу с курсом высших школ или развившиеся в высший тип,—введя у себя образовательные заведения этих типов, Соединенные Штаты ответили самым последним требованиям, предъявленным обществом к образованию; в европейских странах те же требования получили уже раньше удовлетворение в более яркой форме.

Так, государственная система перешла от политического к экономическому базису в деле образования. Мы уже рассматривали значение фребелевской философии воспитания, которая подвела под труд промышленно-ремесленного и конструктивного характера рациональную педагогическую основу. Это дает главное объяснение факту, почему фребелевская идея воспитания становится господствующей в настоящее время.

Г Л А В А IX.

Заключение: эклектическое направление настоящего времени.

Общая характеристика.—Педагогическая мысль настоящего пытается подвести итоги течению недавнего прошлого и связать существенные принципы каждого из них в одно согласованное целое. Педагогическая деятельность настоящего ищет то же гармоническое целое в применении этих принципов к практической школьной работе. Все разнообразные эксперименты, все частые перемены в выборе предметов преподавания, в методе, в организации, принося с собою много отрицательного и представляясь консервативным педагогам более неподвижных обществ страньями явлениями, имеют тем не менее следующее значение: они—признание того, что новые принципы были формулированы, новые истины открыты, и что практическая деятельность, опре-

делявшаяся традицией или принципами, выведенными из отдельных течений, должна быть преобразована в более тесном согласии с новыми истинами, добытыми на основании все расширяющегося познания жизни и природы.

Слияние психологического, естественно-научного и социологического направлений. — В эклектическом взгляде на воспитание сходятся три течения педагогической мысли восемнадцатого и девятнадцатого столетий. Психологический вклад в главном касался метода, естественно научный — предметов изучения и социологический — более широкой цели и лучшей организации всего воспитательно-образовательного механизма. Но, тем не менее, каждое из указанных направлений повлияло в некоторой степени на метод, цель, организацию и предметы преподавания. Самые выдающиеся вклады этих течений в педагогику могут быть охарактеризованы в немногих предложениях. Руссо педагогика обязана мыслью, что воспитание—это жизнь, что центр его—ребенок, а цель—в развитии индивидуума и каждой отдельной стадии его жизни. Песталоцци внес мысль о зависимости успешной педагогической работы от действительного знания ребенка и от искренних симпатий к нему; далее он учил, что воспитание есть развитие изнутри, а не ряд приобретений извне; что развитие ребенка есть результат его опытных переживаний и деятельности; что, следовательно, предметы, а не символы должны составлять основу образовательных процессов; что первоначальное обучение должно опираться на чувственное восприятие, а не на работу памяти. Герbart внес мысль о научном процессе обучения, о необходимости научной основы для программы преподавания; цель обучения он видел в сформировании характера и считал, что она достижима научными приемами, через пользование методом и программой указанного научного типа. Фребель педагогика обязана истинным пониманием природы ребенка, правильным установлением исходного пункта воспитания в склонности ребенка к деятельности, верным истолкованием программы, которая должна дать ребенку представление о мире и о культурном наследии человечества в сжатом виде; Фребель дал вообще первое и самое полное приложение теории эволюции к проблеме воспитания. Естественно-научное направление привело к требованию пересмотра идей свободного воспитания, к новому определению культуры, соответствующему запросам современной жизни, к требованию более энергичному, чем раньше,

ибо оно подкреплялось социологической точкой зрения, — чтобы ремесленное, техническое и профессиональное обучение было введено на всех стадиях воспитания, ибо оно способствует развитию свободного человека, гражданина в полном смысле этого слова. Социологическое течение привело к всеобщепринятому взгляду, что воспитание есть процесс развития общества; его цель — вырастить хороших граждан, и она достигается наиболее полным развитием личности в индивидууме; развитие индивидуальных способностей и характера должно подготовить человека к выполнению гражданских обязанностей, к социальной жизни и к продуктивному участию — в той или иной форме — в общественной деятельности; словом, каждый человек должен научиться служить себе, служа другим.

Педагогические течения настоящего времени — В более конкретной и более удобопонятной форме мы можем подвести итоги прошлому в терминах важнейших течений настоящего времени. Для учителя очевиднее всего многие перемены, предпринятые теперь в программе, в попытках сделать ее выражением настоящего состояния общества и его стремлений. Изменения эти явились, главным образом, в результате социологического течения. В связи с последним намечается усилие сделать воспитательный метод и всю практику обучения более определенными, более научными и добиться их всеобщего применения. Для этого необходима дальнейшая предварительная подготовка учителей, неустанное профессиональное усовершенствование педагогического персонала в практической работе преподавания и надзора инспектора в течение всей преподавательской деятельности. Таков, прежде всего, результат психологического течения. В связи с данной переменной находится соотносительное стремление к более тесному согласованию предметов внутри программы и различных типов школ внутри школьной системы. Это — результат постижения всего значения образования, как социального процесса, более научного характера школьной работы и более общего внимания к административной стороне и к усовершенствованию учреждений. Отсюда и получилась в настоящее время комбинация психологических, естественно-научных и социологических влияний.

Увеличивающаяся централизация в школьном управлении и более тщательный и научно поставленный школьный надзор — следствия новых экономических условий, которые приносят с

собой централизацию по всем линиям социальной деятельности и специализацию во всякого рода труде. Самая последняя тенденция, т.-е. стремление к специализации, обнаруживается во всех профессиях, в том числе и в учительской, и влечет за собой склонность рассматривать преподавание, как призвание и как профессию с более высокими и более определенно сознательными критериями. Такая точка зрения находится первоначально в зависимости от двух условий, а именно: требования высшей квалификации от учителей со стороны тех, кто их назначает, и включения педагогики и подготовки к учительству в профессиональную и обще-культурную программу высших учебных заведений.

Одно из течений нынешнего времени порождает и вместе с тем разрешает важную педагогическую проблему. Полная секуляризация школ привела к совершенному исключению религиозных элементов из общественного воспитания и, в большинстве случаев к прекращению изучения или даже к изгнанию из школы Библии и всей религиозной литературы. Таким образом, материал, который не много поколений тому назад составлял единственное содержание начального воспитания, теперь совершенно исключен, и возникает проблема чрезвычайного значения, проблема религиозного воспитания и образования. Было сделано мало или совсем не сделано никаких попыток к разрешению этой проблемы, да и интереса она к себе почти не возбудила. Перед учителем теперь задача вполне аналогичная с задачей, формулированной греческими философами, — сформировать характер с помощью преимущественно рационалистического и исключющего традиционный религиозный элемент образования. Отрицать, что, как народ, через нашу школу мы определенно отвергли религию откровения в качестве основы для нравственности и ищем достаточной опоры в развитии в ребенке рассудительности — это не помогает разрешению проблемы. Самая важная сторона воспитания предоставлена церкви и семье, но ни та, ни другая не делают серьезных усилий для удовлетворительного выполнения возложенной на них обязанности.

Описанное обстоятельство соединяется с другим, как-будто ему противоречащим, с расширением области школьной работы. Многое, недавно включенное в программу школьного образования, тем не менее плохо организовано и потому преподается посредственно. Получаются неудовлетворительные результаты. Но, не-

сомненно, просто недостает опыта. То, чего потребовали новые социальные условия, должна доставить новая, преобразованная школа. Школа не может более ограничиваться сообщением одних элементов знания или образовательных средств; теперь требуют подготовки к жизни, усвоения средств, необходимых для богатой успехами жизни в современной сложной цивилизации. Отсюда и включение промышленного элемента в школьную работу, как наиболее выдающаяся черта практической тенденции настоящего. Это говорит за необходимость коренного пересоздания нашей идеи воспитания и образования. Воспитание должно быть шире, школьное обучение—более полезным, более непосредственно практическим, более тесно и прямо связанным с поведением и, следовательно, должно носить более моральный оттенок. Есть ли такая позиция большая уступка материализму или нет, не подлежит здесь рассмотрению; в каждом индивидуальном случае все зависит большею частью от учителя. Новая тенденция, которая обещает оставить далеко позади себя опыт настоящего, всецело соответствует новым социальным требованиям. Общество должно отвечать на эти требования соответствующим делом, — более щедро, чем когда-либо раньше, поддерживать всю школьную систему, всю образовательную деятельность. Издержки на образование в настоящем несравнимы ни с какими издержками в прошлом; но они не должны послужить прецедентом для будущего: будущее затратит, как видно по всему, гораздо большие суммы на образование. Чем больше будет дано, тем больше будет спрошено.

Так, движения, характерные для прошлого и изложенные нами с большими подробностями, прокладывают себе дорогу и в тенденциях настоящего.

Согласование интереса с усилием. — Эклектический характер современной педагогической теории и практики сказывается не только в слиянии психологического, естественно-научного и социологического взглядов на воспитание, но также в стремлении сочетать в теории и в школьной практике элементы свободного интереса и вынужденного усилия. Долгий мирный период, в течение которого господствовало понимание воспитания, как усилия или дисциплины, сменился периодом конфликта между идеей воспитания, как дисциплиной, и между идеей воспитания, как естественного процесса, всецело определяемого свободными интересами ребенка. И практический опыт, и дальнейшее теоретиче-

ское исследование показывают, что истолкование воспитания с точки зрения следования свободным интересам ребенка столь же предвзято, как старое понимание воспитания, как дисциплины; поэтому тенденция настоящего—примирительная,—она направлена на согласование интереса с напряжением, и в этом согласовании видит основу воспитания. Период конфликта занимал вторую половину восемнадцатого века и на практике—весь девятнадцатый век. Период примирения обоих взглядов в Америке должен быть отнесен практически к нынешнему поколению.

Свободный интерес ребенка существен, как исходный пункт воспитательного процесса; усилие, т.-е. дисциплина, существенна, как его следствие. Обращаясь к интересу ребенка, преследуют цель довести его до того пункта, когда он обнаружит напряжение, сделает усилие, чтобы овладеть еще неразрешенными проблемами, еще неустановленными отношениями окружающей его среды, будь то в школе или в самой жизни. Старое дисциплинирующее воспитание стремилось развить в ребенке способность к напряжению внимания, к прилежанию, к силе воли; с помощью такой способности он сумел бы преодолевать препятствия или выполнять повседневные обязанности. Новое воспитание со средним, примирительным направлением стремится к достижению той же цели, непосредственно апеллируя к свободному, самопроизвольному вниманию и к врожденным интересам ребенка. Старое решение педагогической проблемы годилось, подобно аристотелевскому, для сравнительно немногих, обладавших соответственной природной способностью, благодаря которой они извлекали для себя пользу из того рода воспитания; новее же решение, опираясь на существенные свойства человеческой природы, как таковой, хочет обеспечить возможность развития за всеми. Цель в обоих случаях одна и та же—сформировать характер; под ним подразумевают сочетание способности мотивированного морального суждения со способностью к реальному осуществлению намерений. Цель нового воспитания,—в такой же степени, как и цель старого воспитания,—создать ту устойчивость в выборе добра и в отвержении зла, которую мы называем характером.

Ни свободный интерес, ни вынужденное напряжение не суть самоцели; ни тот, ни другое не являются достаточными руководителями для всего процесса воспитания. Интерес это—состояние души, возникающее из собственных способностей и потребностей ребенка в ответ на побуждения и раздражения, исходящие от

логический взгляд, но сохраняет оба элемента. Он говорит: воспитание есть „постепенное приспособление индивидуума к духовным сокровищам человечества“. Оба фактора, индивидуальный и социальный, еще теснее связаны в определении профессора Горна, которое ясно обнаруживает эклектическую тенденцию, объединяющую в педагогической мысли настоящего элементы психологический, естественно-научный и социологический. Приведем и это определение: „Воспитание есть высшее приспособление физически и умственно развитого, сознательного человеческого существа к его интеллектуальной, эмоциональной и волевой среде“. Из всех других профессор Джон Дьюи сделал больше всего для разработки эклектического взгляда на воспитание, примиряющего сталкивающиеся идеи старых течений; в его сочинениях можно найти более полное изложение многих из этих пунктов. Он определяет воспитание, как „процесс переработки опыта, сообщения ему большей общественной ценности через увеличение индивидуального опыта; следует довести индивидуума до возможности наилучше контролировать свои собственные силы“. Здесь подчеркнуты и согласованы оба фактора: индивидуальный и социальный. С какой бы стороны ни подойти теперь к проблеме воспитания, — с точки зрения интереса, практического или теоретического, или со стороны того или иного направления исследований, — ее смысл и цель даны в тех или иных терминах, при помощи которых устанавливается гармония между социальными и индивидуальными факторами. Это — процесс приспособления индивидуума к данному социальному уровню или типу так, чтобы развились его врожденные способности, чтобы были наиболее полно использованы его силы и достигнуто наибольшее счастье для него, и чтобы в то же самое время было сохранено наивысшее благополучие общества.

Программа. — С точки зрения этого нового смысла воспитания и образования программа не представляется больше священным наследием, обладающим абсолютной и постоянной ценностью, содержанием которого ребенок должен овладеть, чтобы стать образованным человеком и быть допущенным в таинственный круг интеллигенции. Программа дает ребенку представление в миниатюре об этом культурном наследии человечества, о плодах человеческого опыта, которые входят в высшую и лучшую жизнь человека и в которых современное поколение видит ценности для индивидуума и для общества, как и того. Оценка ценностей жизни должна меняться из поколения в поколение, — иначе не-

возможен никакой прогресс. Если жизнь в настоящем имеет какую-нибудь самостоятельную ценность, помимо простого существования, то культура не может быть той же для двадцатого века, что и для восемнадцатого. Формальная установка элементов характера должна оставаться существенно неизменною, конкретное же содержание должно изменяться вместе с самой жизнью. Программа должна давать ребенку, в самых существенных чертах, представление о современной жизни, современной общественной деятельности, современных этических стремлениях, современного отношения к культурной ценности прошлого. Программа, лишь как часть современной жизни, т. е. лишь постольку, поскольку она затрагивает нынешнюю жизнь ребенка через посредство жизни общества, может вызывать интерес, существенный для процесса воспитания и образования. Итак, в результате исторического изучения, предпринятого нами, оказывается, что программа должна постоянно приспосабливаться, хотя и очень постепенно, к тому, чтобы соответствовать современной жизни; ее старый материал должен поэтому реорганизовываться, и она должна включать и новый материал. Программа есть введение ребенка в жизнь, как обучение есть подготовка к ней. Программа должна действительно вводить в жизнь, какова она есть и какова должна быть; школа должна действительно готовить к жизни.

Метод.—С той же исторической точки зрения легче понять природу метода и упростить в некотором смысле его функцию. Метод—это процесс пользования культурным материалом так, чтобы добиться желаемого развития ребенка,—развития в смысле расширения его способностей, выработки в нем способности контролировать свои силы и направлять свою энергию на необходимое, на полезное и на общественную деятельность. Метод есть регулирование этого процесса учителем. Метод есть руководство ребенком в его деятельности так, чтобы он претворил в своем собственном опыте ту часть опыта человечества, которая в глазах его руководителей, учителей и воспитателей, обладает ценностью, т. е. часть опыта, подходящую к его стадии развития и сходную в степени и сложности с его собственными интересами и деятельностью. Все усилия учителя должны быть направлены на руководство этим процессом; его весь интерес должен сосредоточиться на расширении детской сознательности, на доставлении ребенку возможности опытных переживаний, соответствующих его силам и надлежаще связанных с его интересами

и деятельностью. Учитель должен быть настолько подготовлен предшествующим тренированием, чтобы быть в состоянии отдать этому процессу безраздельно все свое внимание. Отсюда — необходимость метода; это — обычно-употребляемый термин. Учитель должен владеть методом; наиболее ценно, когда он употребляет его бессознательно. Метод в более широком смысле предполагает со стороны учителя знание ребенка. — знание его наличных интересов, его деятельности, того капитала, которым он обладает; мастерское владение материалом и полное знакомство с преподаваемыми предметами; понимание процесса, благодаря которому ребенок ассимилирует новый опыт, присовокупляя его к своему прежнему опыту, и, наконец, способность пользоваться и подчинять себе механизм школьных занятий и технику процесса обучения. Эта последняя рассматривается, как метод *rag ex se-
lence*, но, в сущности, она лишь одна сторона метода. Таким образом, более широкий эклектический взгляд, как видно из исторического обзора, включает метод психологический, метод естественно научный, метод социологический, метод классный или технику преподавания; и все это необходимо считать существенным при подготовке учителя к его профессии.

Вечная проблема. — Задача воспитания — передавать каждому последующему поколению элементы культуры и социальной жизни и ее институтов, признанные ценными в истории прошлого, с присоединением к этому того культурного приращения, которое создано трудами очередного поколения. Кроме того, задача воспитания — также предоставить каждому индивидууму полную свободу в формулировании своих собственных целей в жизни и в осуществлении их на практике в форме того или иного рода деятельности. Задача воспитателя — выбрать материал, имеющий существенное значение в жизни индивидуума и существенно-важный для вечной преемственности и прогресса общества; выработать из подобранного материала программу; организовать соответствующее образовательное заведение, формулировать правила и принципы того учебного процесса, который должен привести к желанным результатам. Задача школы — внедрить в жизнь каждого члена молодого поколения материал, избранный воспитателем, чтобы приурочить его к современной ему социальной жизни, сделать его способным внести самостоятельный вклад в общую сокровищницу и улучшать по мере сил общественную жизнь и развить в нем характер, то высшее из всего личного, чем владеет чело-

век, характер, как существенный фактор жизни, полезной для ближних и счастливой в себе самой. Характер в этом смысле требует от индивидуума знания лучших ценностей прошлого и настоящего, на которых можно было бы основывать разумные поступки и действия; требует симпатии к ближним, доброжелательства и добрых намерений, как надлежащих мотивов поведения и способности к выполнению, к обращению мыслей и мотивов в действия, необходимые для того, чтобы быть полезным членом общества. Задача общества — поддерживать щедро и всеми силами обширное дело воспитания и образования, и своею все более и более щедрой поддержкой освободить учительскую профессию от условий, создающих конкуренцию; благодаря последней, уровень и влияние этой профессии понижаются, вместо того, чтобы повышаться; принципы вознаграждения и социальное положение учителей начинают напоминать условия, господствующие в мастерской и на рынке, и ничуть не соответствующие значению и достоинству учительской профессии. Вооружившись знанием этого культурного продукта жизни и метода, как ввести его в жизнь детей и юношества — мы подразумеваем педагогику, процесс воспитания и образования — руководясь симпатией к ребенку и доброжелательством по отношению к жизни общества, созидателем которой является и он, учитель подходит к задаче — всей школьной работой способствовать развитию характера в ребенке.

Вот вечная задача, вечная проблема воспитания, постоянно разрешаемая и никогда еще не разрешенная. Перед учителем или учительницей, воспитателем или воспитательницей, она встает изо дня в день, из года в год, в лице каждого отдельного ребенка.

7269

НБ ПНУС



7269