ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Учебное пособие

Электронное текстовое издание

Санкт-Петербург
Наукоемкие технологии
2020

ISBN 978-5-9909412-9-8
© Коллектив авторов, 2020

УДК 37.013
ББК 74.03(0)
В 26

Авторы:
Веденеева О.А., Сайгушев Н.Я. Савва Л.И., Кондрашова Е.Н.

Рецензенты:
Лешер О.В., ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
Кружилина Т.В., ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

В 26 Веденеева О.А., Сайгушев Н.Я., Савва Л.И., Кондрашова Е.Н. Хрестоматия по истории образования детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]: учебное пособие. – СПб: Наукоемкие технологии, 2020. – 505 с. – URL: https://publishing.intelgr.com/archive/hrestomatiya-po-istorii-obrazovaniya-detey.pdf.

ISBN 978-5-6044429-2-0

Приведенные в пособии материалы поданы в соответствии с рабочей программой дисциплины «История образования детей младшего школьного возраста». Хрестоматия адресована студентам высших педагогических учебных заведений и колледжей, а также преподавателям, аспирантам и соискателям, готовящимся к сдаче кандидатского экзамена по педагогике, всем, кто интересуется историей педагогической науки и практики образовательной деятельности.

УДК 37.013
ББК 74.03(0)

© Коллектив авторов, 2020
© Оформление. Издательство «Наукоемкие технологии», 2020

ISBN 978-5-6044429-2-0

Учебное издание

Веденеева Ольга Анатольевна
Сайгушев Николай Яковлевич
Савва Любовь Ивановна
Кондрашова Елена Николаевна

Хрестоматия по истории образования детей младшего школьного возраста

Учебное пособие

Электронное текстовое издание

Подписано к использованию 07.04.2020
Объем издания – 5,9 Мб

Издательство «Наукоемкие технологии»
ООО «Корпорация «Интел Групп»
http://publishing.intelgr.com
E-mail: publishing@intelgr.com
Тел.: (812) 945-50-63

ISBN 978-5-6044429-2-0

9 785604 442920

Содержание

Предисловие 5
Маргарет Мид 6
Эрнест д`Эрвильи 19
Конфуций 54
Притчи Соломона, сына Давидова, царя Израильского 60
Платон 66
Аристотель 68
Марк Фабий Квинтилиан 73
Эльфрик 79
Томас Мор 82
Франсуа Рабле 87
Мишель Монтень 94
Томмазо Кампанелла 100
Ян Амос Коменский 105
Джон Локк 171
Джон Беллерс 195
Жан-Жак Руссо 200
Клод Адриан Гельвеций 226
Дени Дидро 235
Иоганн Генрих Песталоцци 244
Иоганн Фридрих Гербарт 253
Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег 269
Роберт Оуэн 314
Спенсер Герберт 320
Георг Кершенштейнер 330
Джон Дьюи 339
Вильгельм Август Лай 349
Мария Монтессори 368
Пословицы об учении и уме 383
«Поучение» Владимира Мономаха 384
Домострой 388
Послание Климента Смолятича 392
Постановления "СТОГЛАВА" об учении и училищах 395
Юности честное зерцало 397
Татищев Василий Никитич 400
Бецкой Иван Иванович 405
Новиков Николай Иванович 408
Пирогов Николай Иванович 412
Ушинский Константин Дмитриевич 415
Корф Николай Александрович 421
Добролюбов Николай Александрович 433
Рачинский Сергей Александрович 447
Толстой Лев Николаевич 451
Каптерев Петр Федорович 455
Вахтеров Василий Порфирьевич 461
Зеньковский Василий Васильевич 465
Шацкий Станислав Теофилович 470
Макаренко Антон Семенович 476
Сухомлинский Василий Александрович 484
Лысенкова Софья Николаевна 490
Амонашвили Шалва Александрович 493
Список литературы 504

Предисловие

Хрестоматия по истории образования детей младшего школьного возраста ставит своей целью углубить и расширить знания студентов по основным разделам программы, дать им в определенной системе подобранный материал для самостоятельного изучения основных источников контексте формирования исторического сознания и самосознания студентов как основы личностной рефлексии и осмысления себя в триаде «прошлое - настоящее – будущее».

Материал хрестоматии поможет студентам разобраться в сущности и значении ведущих проблем в истории педагогики и ознакомит с важнейшими первоисточниками, пробудит интерес к теории и практике современной школы, создаст определенные предпосылки для формирования у будущих специалистов педагогического мышления.

При отборе сочинений составители хрестоматия старались давать то, что является наиболее типичным и, как правило, имеет непосредственное отношение к начальному образованию. В хрестоматию вошли сочинения виднейших представителей педагогической мысли. Большинство произведений педагогов, вследствие обширности этих произведений, приведено в хрестоматии в извлечениях.

Историко-педагогическая подготовка является неотъемлемым компонентом общей культуры будущего специалиста, его готовности к успешной самостоятельной деятельности, опираясь на накопленный мировой педагогической культурой опыт и возможность его активного использования в собственной профессиональной деятельности.

Устойчивое и осознанное освоение данного учебного курса напрямую зависит от участия студентов в различных формах самостоятельной (индивидуальной и групповой) работе, целенаправленном выборе собственного маршрута учебно-профессиональной деятельности; в то же время успешность историко-педагогического образования определяется их включением в процесс выполнения различных учебных заданий на лекциях, при работе с первоисточниками и подготовке материалов индивидуальных и коллективных портфолио, разработке творческих проектов реконструктивного характера. В этом может помочь хрестоматия по истории образования детей младшего школьного возраста.

Важно при работе с хрестоматией по истории образования детей младшего школьного возраста сосредоточить внимание студентов на том, чтобы знать основные закономерности, традиции и тенденции развития педагогической культуры, на основе признания ценности мирового историко-педагогического опыта с точки зрения его прогностической значимости; уметь повышать свой общекультурный уровень на основе изучения историко-педагогической культуры; на основе ознакомления с ведущими педагогическими идеями и концепциями прошлого творчески мыслить; владеть навыками анализа педагогической литературы в историко-сопоставительном аспекте; иметь сформированную профессионально-личностную позицию к историко-педагогическому наследию прошлого.

Хрестоматия адресована студентам высших педагогических учебных заведений и колледжей, а также преподавателям, аспирантам и соискателям, готовящимся к сдаче кандидатского экзамена по педагогике, всем, кто интересуется историей педагогической науки и практики образовательной деятельности.

Маргарет Мид
(1901-1978)

Маргарет Мид (16 декабря 1901, Филадельфия — 15 ноября 1978, Нью-Йорк) - американский антрополог, представительница этнопсихологической школы. Получила всемирную известность благодаря исследованиям по социализации детей и подростков в Полинезии, что дало нам представления о воспитательном процессе в первобытном обществе.

В книге Маргарет Мид «Культура и мир детства» рассмотрены процессы взросления девушек самоанского племени, примитивного и малоизученного на момент исследования. Из перечисленных особенностей возникают такие следствия взросления, как:

1. Независимость, легкость общения между родственниками (если между родителем и ребенком-подростком возникает конфликт, ребенок решает его простой сменой места жительства (чаще всего у своих многочисленных родственников), что не является предосудительным и даже при нормальных отношениях родитель\ребенок имеет на Самоа распространенную практику и рассматривается не как конфликт интересов, а с практической точки зрения – «мне лучше пожить у моего дяди, так как в его деревне сейчас лучше ловится рыба»

2. Независимость от конкретного родителя и как следствие этого – отсутствие сексуальных комплексов (по Фрейду), эмоциональная независимость в будущем от интимного партнера, т.к. секс рассматривается как чисто физическая составляющая жизни, удовлетворение потребностей

3. Независимость от партнера (супруга) сильно упрощает семейные отношения. В частности, если эти отношения не устраивают кого-либо из пары, развод осуществляется простым возвращением в родительский дом или же образованием новой семьи, что сводит на «нет» неудовлетворенность в браке и переживаемые в связи с этим негативные чувства.

4. Естественное воспитание позволяет уже к пубертантному периоду сформировать у подростков здоровое отношение к вопросам смерти и др., что также положительно влияет на гибкость психики и здравость восприятия, принятия всех аспектов существования.

5. Замкнутость информационного пространства сплочает все общности, что дает одинаковое отношения к религии, философии, жизненному укладу всего общества и отдельных его членов, упрощая тем самым выбор стратегии воспитания, поведения детей в обществе.

6. Неотрывность игровой и трудовой деятельностей настраивает на неотрывность «теории» от практики – в отличие от нашего общества, где профессиональное определение только-только проявляется к концу подросткового возраста, а что касается процесса школьного обучения, то его практическая значимость для ребенка остается фактически непонятой вплоть до вступления во взрослую жизнь и воспринимается как что-то неизбежное, обязательное для всех, но не приносящее конкретных результатов.

М. Мид уделяет внимание тому, как можно усовершенствовать воспитание, учебный процесс в нашем обществе, но, к сожалению, наталкивается на ряд противоречий, которые возникают как раз вследствие отличия культур – то, что нормально в небольшом обществе никогда не приживется в развитом информационном пространстве, предполагающем разные варианты развития, возможности для каждого его отдельного члена. Но тем не менее современная практика показывает, что в своем развитии общество все же возвращается к некоторым основам, упрощает и разделяет многие сферы жизни, создаются теории естественного воспитания, у которых с каждым годом все больше последователей.

«Культура и мир детства»

3. Воспитание самоанского ребенка

Дням рождения не придают значения на Самоа. Но появление на свет ребенка, как таковое, в семье высокого ранга предполагает устройство большого праздника и значительные расходы. Первого ребенка женщина должна родить в своей родной деревне, и если случилось так, что она живет в деревне супруга, то на роды она отправляется в свою. В течение нескольких месяцев до родов родственники отца приносят в дар будущей матери пищу, в то же самое время ее родственницы с материнской стороны хлопочут над приданым новорожденному - изготавливают белую материю из луба ему на одежду, плетут несколько дюжий маленьких циновок из листьев пандануса в приданое. Будущая мать отправляется в родную деревню тяжело нагруженная пищей в подарок своим родственникам. Когда же она собирается уходить в деревню мужа, то ее родня вручает ей равное количество циновок и материи в дар родственникам мужа. Во время самих родов может присутствовать мать или сестра отца. Они заботятся о ребенке, а повитуха и родственники женщины ухаживают за самой роженицей. Сами роды - отнюдь не интимное дело. Приличия требуют, чтобы роженица не корчилась от боли, не кричала, никак не возражала против присутствия двадцати или тридцати людей в доме, которые, если надо, будут сидеть около нее сутками, смеяться, шутить, развлекаться. Повитуха перерезает пуповину новым бамбуковым ножом, а затем все нетерпеливо ждут, когда выйдет послед - сигнал к началу празднества. Если младенец - девочка, то пуповина зарывается под шелковицу (дерево, из луба которого изготовляется материя), чтобы девочка стала хорошей домашней хозяйкой. Если младенец - мальчик, то пуповина бросается в море или закапывается под таро, чтобы он стал искусным рыбаком или прилежным земледельцем. Затем гости расходятся по домам, мать поднимается с постели и приступает к своим обычным делам, а ребенок вообще перестает вызывать большой интерес у кого бы то ни было. День и месяц его рождения забываются. Взрослые бесстрастно отмечают его первые шаги или первые слова безо всяких многословных комментариев или церемоний по этому поводу. Вообще же сразу после рождения ребенок теряет свою церемониальную значимость и обретает ее вновь только по окончании пубертатного периода. В большинстве самоанских деревень в честь девочки не устраивают никаких праздников до тех пор, пока она не выйдет замуж. И даже мать помнит только, что Лоса старше, чем Туку, а Фале, маленький сын ее сестры, младше, чем Винго, сын ее брата.. Относительный возраст имеет большое значение, так как старший всегда может приказывать младшему, до тех пор пока социальные различия между взрослыми не отменят этого правила. Фактический же возраст может быть полностью забыт.

Младенцев всегда кормят грудью, исключая редкие случаи, когда мать теряет молоко. Тогда кормилицу ищут среди родственников. С первой же недели ребенку начинают давать и

другую пищу - папайю, кокосовое молоко, сок сахарного тростника; мать пережевывает пищу и дает ее ребенку на пальце либо же, если пища жидкая, смачивает ею кусок материи из луба и дает ребенку сосать ее, как делают пастухи с ягнятами, оставшимися без матери. Детям дают есть всякий раз, как только они начинают плакать, не делая никаких попыток установить точного расписания кормления. Если женщина не ждет другого ребенка, она будет кормить младенца грудью до возраста двух-трех лет. Она это делает потому, что так легче всего его успокоить. Грудные младенцы спят вместе с матерью. После того как их отнимают от груди, они обычно передаются на попечение какой-нибудь маленькой девочки в семье. Их часто обмывают соком дикого апельсина и натирают кокосовым маслом, пока их кожа не заблестит.

Главная нянька - обычно девочка шести-семи лет. У нее не хватит сил даже поднять ребенка, которому более полугода. Она может только таскать его, сидящего с растопыренными нога ми, у себя на левом бедре или па пояснице. Ребенок в возрасте шести-семи месяцев усваивает эту растопыренную позу, даже когда его спускают па пол. Маленькие няньки не побуждают его ходить, так как ходячий ребенок требует больше хлопот. Ходить дети начинают раньше, чем говорить, но определить более или менее точно возраст ребенка, который ужо ходит, невозможно; впрочем, я знала двоих детей, которые умели ходить и о которых мне было известно, что им только по девяти месяцев отроду; по-моему, средний возраст ребенка, когда он становится на ноги, около года. Жизнь на полу - ибо все домашние работы в самоанском семействе производятся на полу - способствует ползанию ребенка, и дети до трех-четырех лет предпочитают не ходить, а ползать.

От рождения до четырех-пяти лет воспитание ребенка чрезвычайно просто. Он должен быть абсолютно послушным, чего, однако, трудно достичь, ибо, как правило, никто не обращает внимания на то, чем занимаются маленькие дети. Он должен уметь сидеть или ползать по дому, но вставать на ноги ему полагается лишь в случае крайней необходимости. Он не должен обращаться к взрослым стоя, выходить на солнце, путать волокна, приготовленные для плетения, разбрасывать по полу сложенные для просушки кокосовые орехи. Он должен следить за тем, чтобы его скудное платье по крайней мере номинально держалось бы на нем, с должной осторожностью обращаться с ножами и огнем и ни в коем случае не прикасаться к чаше для кавы. Если его отец - вождь, то ребенок не должен забираться на его ложе, когда отца нет дома. Все это, конечно, просто запреты, подкрепляемые время от времени шлепками, громкими, раздраженными криками и малоэффективными внушениями.

Обязанность наказывать ослушников обычно возлагается на детей, которые ненамного старше по возрасту. Они привыкают кричать: "Уходи с солнца!"- еще не совсем ясно понимая, зачем это надо делать. К шестнадцати-семнадцати годам все эти увещевания и предостережения оставляют неизгладимый след в языке самоанских мальчиков и девочек, становятся неотъемлемой частью всех их бесед, монотонным, неприятным, фоном любого их разговора. Через каждые две минуты они вставляют в свою речь замечания вроде "Молчи!", "Сиди!", "Заткнись!", "Перестань шуметь!", замечания совершенно механические, ибо малыши в это время могут сидеть, как испуганные мыши. В целом же, однако, эти непрерывные призывы к тишине остаются не более чем призывами, ибо маленькие няньки больше заинтересованы в покое, чем в воспитании своих подопечных. Когда ребенок начинает кричать, его просто уводят подальше от старших. Ни одна мать не станет утруждать себя заботами о воспитании своего младшего ребенка, если есть какой-нибудь старший ребенок, на которого можно возложить эту ответственность.

Если бы на Самоа преобладали маленькие семьи с малым числом детей, то это обязательно привело бы к тому, что половина населения вырастала бы в заботах о других, воспитывалась в духе самопожертвования, в то время как другая превращалась бы в тиранов и себялюбцев. Но на Самоа, как только ребенок подрастает до того возраста, когда его своеволие становится невыносимым, на его плечи возлагается забота о младшем. Каждый ребенок поэтому здесь дисциплинируется и социализируется ответственностью за младшего брата или сестру.

К шести-семи годам девочка хорошо усваивает главные запреты, и потому ей можно поручить заботу о младшем. К этому же времени у всех формируется и ряд простых навыков. Она обучается искусству плести твердые угловатые мячики из пальмовых листьев, делать из них или же из цветов франгипани волчки; она умеет взбираться своими маленькими гибкими ножками по стволу кокосовой пальмы, вскрывать кокосовый орех твердым и метким ударом ножа размером с себя самое, убирать мусор с пола, выложенного галькой, приносить воду с моря, раскладывать копру для просушки и убирать ее, когда надвигается дождь, свертывать листья пандануса для плетения; ее можно послать в соседний дом за зажженной лучинкой для трубки вождя или для домашнего очага, и она проявляет такт, обращаясь с какими-нибудь маленькими просьбами к взрослым.

Но для маленькой девочки все эти услуги - всего лишь добавка к ее основному делу, к ее обязанностям няньки. Очень маленькие мальчики также должны ухаживать за младшими детьми, но к восьми-девяти годам их, как правило, освобождают от этого. Любые шероховатости в их характере, еще не сглаженные ответственностью за младших, устраняются в общении со старшими мальчиками. Те берут в свою компанию младших и допускают их к интересным и полезным делам только при условии, что их поведение будет и осторожным и полезным. Мальчишки грубо прогоняют из своей компании маленькую девочку и будут терпеливо сносить присутствие маленького мальчика, который быстро учится в этих условиях тому, как быть полезным. Четыре или пять малышей, желая помочь какому-нибудь юноше в важном деле - в ловле угрей у рифа на петлю, быстро образуют очень эффективную рабочую бригаду: один держит приманку, второй опускает в воду дополнительную петлю, третий старательно ощупывает палкой выбоины в рифе в поисках спрятавшихся угрей, четвертый, наконец, прячет пойманных рыб в свою лавалаву. У маленьких девочек, обремененных заботой о младенцах и ползунах, слишком маленьких, чтобы их можно было рискнуть взять с собой на риф, у девочек, обескураженных враждебностью мальчишек - их сверстников и презрением подростков, куда меньше возможностей научиться более захватывающим формам игры и труда. Вот почему воспитание девочек по сравнению с воспитанием мальчиков менее всесторонне: мальчики не только проходят дисциплинирующую школу нянченья малышей, но и быстро получают богатые возможности научиться эффективно сотрудничать под руководством своих старших товарищей. У девочек высоко развито чувство индивидуальной ответственности, но их окружение мало учит их эффективной кооперации. Это особенно заметно, когда молодежь проводит какое-нибудь совместное мероприятие: юноши организуются быстро, а девушки, не приученные пи к каким быстрым и эффективным методам сотрудничества, тратят часы на перебранку.

Как только девочка набирается достаточных физических сил, чтобы носить тяжелые ноши, в интересах семьи оказывается переложить заботу о маленьких детях на плечи ее младшей сестры, и девочка-подросток освобождается от обязанностей няньки. С известным основанием можно сказать, что худшая полоса ее жизни прошла. Никогда более она не будет находиться в таком полном распоряжении у старших, никогда более ее не будут терроризировать маленькие двухлетние тираны. Вся раздражающая, мелочная рутина ведения домашнего хозяйства, которую в нашей цивилизации обвиняют за то, что она корежит души и озлобляет взрослых женщин, на Самоа ложится на плечи детей четырнадцати лет. Разжечь очаг или трубку, принести питье, успокоить ребенка, выполнить поручение капризного взрослого - все эти требования преследуют их с утра до ночи. Когда на Самоа ввели несколько месяцев обязательного обучения в государственных школах и дети должны были удаляться из дома на большую часть дня, это привело к полной дезорганизации хозяйства островитян: для них образ жизни, при котором матери должны оставаться дома и заботиться о своих детях, а взрослые - выполнять небольшие повседневные обязанности и куда-то ходить с какими-то поручениями, был совершенно беспрецедентен.

До своего освобождения от обязанности няньки маленькая девочка практически не имела возможности приобрести сложные трудовые навыки. Некоторые могли делать простые работы на кухне - чистить бананы, кокосовые орехи, клубни таро. Кое-кто умел плести

простые корзинки. Теперь они должны научиться многому: плести для себя все виды корзин, выбирать листья таро, пригодные для варки, выкапывать только зрелые клубни этого растения. На кухне они учатся готовить палусами: тереть мякоть кокосового ореха, подсушивать ее на горячих камнях, заливать морской водой, процеживать эту похожую на молоко смесь и разливать по сосудам, сделанным из листьев того же таро. <...> Они должны уметь обертывать большую рыбу пальмовыми листьями или завертывать кучку мелкой в широкий лист хлебного дерева. Они должны научиться выбирать подходящие листья для корма свиней и определять, когда пища в земляной печи с раскаленными камнями готова к употреблению. Теоретически говоря, основная работа по кухне делается мальчиками, а там, где девочка должна нести на себе основное бремя тяжелых обязанностей кухарки, она становится предметом сожалений: "Бедная Лоса! В ее доме нет мальчиков, и она всегда должна заниматься очагом одна". Но девочки всегда помогают здесь мальчикам, а нередко делают и большую часть работы.

Как только на девочку начинают смотреть как па существо, способное на какую-то длительную и целенаправленную деятельность, ее вместе со взрослыми посылают в океан за рыбой. Ее учат плести корзины для рыбы, собирать и связывать в пучки прутья для ночных рыбалок с факелами, она умеет тревожить прутиком рыбу-дьявола в ее норе до тех пор, пока та не выйдет и но повиснет послушно па удочке, не без остроумия называемой "иди-сюда". Она умеет нанизывать больших розоватых медуз - их называют лоле (самоанские дети так зовут и конфеты) - на длинные нити из коры гибискуса, завершающиеся острым концом, сделанным из прожилки пальмового листа. Она умеет отличать хорошую рыбу от плохой, рыбу по сезону от рыбы, опасной для употребления в некоторые периоды года. Она хорошо знает, что ни в коем случае нельзя хватать двух осьминогов, спаривающихся на скале, ибо тогда на голову неосторожного рыбака непременно свалятся несчастья.

До этого ее познания в области растительного мира в основном были связаны с играми. Панданус давал ей семена для ожерелий, пальмы - листья, из которых можно было плести мячи. На бананах росли листья для зонтиков; из половинки листа вырезался воротничок. Скорлупа кокосового ореха, разрезанного пополам и снабженная соответствующими завязками, превращалась в своеобразные ходули. Цветы дерева пуа можно было сшить в прекрасное ожерелье. Теперь она должна познакомиться со всеми этими деревьями и растениями, имея в виду более серьезные цели. Она должна знать, когда листья пандануса готовы для сбора и как эти длинные листья можно срезать одним быстрым и уверенным ударом ножа. Она должна уметь различать три вида пандануса, так как от этого будет зависеть качество ее циновок. Очаровательные оранжевые семена, из которых получались не только красивые, но и вкусные ожерелья, теперь собираются для окрашивания материи из луба. Банановые листья она рвет для того, чтобы прикрыть ими плоские тарелки, завернуть в них пудинг перед выпечкой, покрывать земляную печь, наполненную пищей. Кора бананового дерева должна срезаться под таким углом, чтобы из нее получались ровные гибкие черные полосы, необходимые для украшения циновок и корзин. Ей нужно научиться различать и сами бананы: бананы, готовые к укладке в подземные хранилища, или золотистые, искривленные бананы, которые сразу же можно пускать в пищу, бананы, которые нужно подсушить на солнце, чтобы приготовить из них фруктовые сладости впрок. Кора гибискуса уже не сдирается как попало, чтобы сделать из нее бечевку для нанизывания раковин, девочка совершает долгие походы в глубь острова, чтобы отобрать кору нужного качества для плетения.

В доме же главная задача девочки - научиться плести. Она должна овладеть несколькими различными навыками. Прежде всего она учится сплетать пальмовые ветви так, чтобы центральная прожилка листа становилась жестким краем ее корзинки или циновки, раскладывая листья соответствующим образом. Из пальмовых листьев, сгибая их пополам, она учится плести корзинки. Она сплетает эти листья и сгибает их прожилки, делая из них края корзины. Затем ее учат плести циновки, которые развешиваются между столбами ее дома. Она накладывает одну половину листа на другую и связывает их. Более трудны для

изготовления циновки для пола, сплетаемые из четырех пальмовых листьев, и подносы для пищи с их причудливым узором. Увлекательно работать над простыми двухрядными плетениями, и здесь она скоро становится мастерицей. Интересны и более сложные плетеные изделия, которые доверяются старшим и более искусным плетельщицам. Обычно плести обучает девушку какая-нибудь пожилая родственница, следящая за тем, чтобы та умела делать все виды плетеных изделий. Но в большом количестве ее заставляют делать только самые простые изделия, например циновки для простенков. Из пандануса ее обучают плести циновки для пола и делать один или два вида более сложных покрывал для постели. Когда же ей исполняется тринадцать или четырнадцать лет, она начинает плести свою первую парадную циновку. Парадная циновка - высшее достижение самоанской виртуозности в плетении. Материал для нее берется из пандануса высшего качества. Его замачивают, подпекают и скоблят до тех пор, пока он не приобретает золотистую белизну и тонкость бумаги. Из него делают нити шириной в одну шестнадцатую дюйма. Изготовление этой циновки занимает год или два. И получается она такой же нежной и эластичной, как холст. Эти циновки - большая ценность и всегда должны быть частью приданого невесты. Девушки редко кончают парадную циновку до того, как им исполнится девятнадцать или двадцать лет, но плести ее начинают рано, и, завернутая в какую-нибудь более грубую материю, она покоится на балках хижины - вещественное доказательство прилежности и искусства девушки. Она обучается и первым навыкам изготовления материи из луба. Она умеет выбрать и нарезать прутья шелковицы, снять с них кору, размягчить ее после того, как она была выскоблена более искусными руками. Окраска с помощью трафарета или же прямо от руки - дело более опытных взрослых.

В течение всего этого времени более или менее систематического обучения девушка очень тонко маневрирует между репутацией ученицы, успешно овладевшей необходимым минимумом умения, и славою виртуоза, принесшей бы ей слишком большие хлопоты. Ее шансы на брак очень серьезно ухудшились бы, если бы по деревне прошел слух, что она ленива и неумела в домашней работе. Но после того как она пройдет первые ступени обучения, девушка отнюдь не стремится повысить свою квалификацию в течение трех-четырех лет. Она занимается плетением рядовых вещей - занавесок, корзинок. Она помогает в работах в поле и на кухне и потихоньку плетет свою парадную циновку. Но она избегает репутации мастерицы, как и всякого другого вида ответственности, с помощью одной и той же фразы: "La'itiiti a'u" ("Я еще маленькая"). В это время все ее интересы сосредоточены на тайных любовных интрижках, и она, как в известной мере и ее брат, вполне довольна тем, что на ее долю выпадают только самые повседневные домашние дела.

Но семнадцатилетнему юноше не так легко добиться того, чтобы его оставили в покое. Он усвоил основы рыбной ловли, он может провести свое, долбленое каноэ над рифом, он может управлять рулевым веслом на лодках, выходящих в океан за тунцом. Он может сажать таро и пересаживать ростки кокосовых пальм, быстро чистить кокосовые орехи и вырезать из них мякоть одним ловким и мгновенным движением ножа. В семнадцать или восемнадцать лет его отправляют в аумангу, общество молодых и старых нетитулованных мужчин, которое, отнюдь не фигурально, а просто отдавая ей должное, называют "силой деревни". Здесь соперничество, поучение и пример подстегивают его активность. Старые вожди, направляющие деятельность ауманги, одинаково неодобрительно поглядывают и на любое отставание, и на любую чрезмерную скороспелость. Престижу его группы постоянно бросают вызов ауманги других деревень. Товарищи осмеют и накажут юношу, случись ему пропустить какое-нибудь общее дело - расчистку плантации для деревни, выход в море за рыбой, приготовление пищи вождям, игры, устраиваемые в честь прибытия какой-нибудь почетной гостьи из соседней деревни. Кроме того, у юноши значительно больше побуждений учиться, и перед ним куда больший выбор возможных профессий. Женщины ни в чем не специализируются, кроме как в медицине и в акушерстве, а оба эти занятия - преимущественно дело старух, передающих свои знания дочерям или племянницам уже зрелого возраста. Единственная остающаяся роль для девушки - это роль жены оратора деревни. Но какая

девушка будет готовиться к этому единственному виду брака, требующему специальных познаний, если у нее нет никаких гарантий выйти замуж за человека этого ранга?

У юноши дело обстоит иначе. Он надеется, что будущее принесет ему звание матаи, титул, который дается члену Фоно - собрания глав семейств. Это звание дает ему право пить каву с вождями, работать с ними, а не с молодежью, право сидеть в общинном доме в присутствии старших, хотя оно "промежуточно" по своему характеру и не несет с собой всей полноты нрав. Но лишь в очень редких случаях он может быть абсолютно уверен в получении и этого звания. Каждая семья располагает несколькими такими титулами, и удостаивает она ими своих самых перспективных юношей. Поэтому у него много конкурентов. Все они тоже члены ауманги, и он должен соперничать с ними во всех делах группы. Перед ним также открыты несколько занятий, в которых он должен специализироваться. Он может стать строителем, рыбаком, глашатаем, резчиком по дереву. Профессиональное искусство поможет ему выделиться из среды товарищей. Успехи в рыбной ловле несут с собой немедленное вознаграждение в виде даров, подносимых им своей милой,- без них на его ухаживания посмотрели бы с презрением. Умение хорошо строить дома - это и богатство, и высокий статус, ибо молодой человек, зарекомендовавший себя искусным плотником, может рассчитывать на столь же почтительное обращение, как и вождь. С ним и говорить будут, как с вождем, употребляя тщательно разработанный лексикон почтительных выражений, применяемых при обращении к людям высокого положения. Но всему этому постоянно сопутствует требование: не будь слишком умелым, слишком выдающимся, слишком скороспелым. Следует лишь на немного превосходить своих товарищей. Не нужно вызывать ни их ненависти, ни неодобрения старших, которые скорее поощрят увальня, чем примирятся с выскочкой.

И в то же время юноша хорошо понимает нежелание своих сестер брать на себя бремя ответственности. Если же он будет поспешать медленно, не слишком бросаясь в глаза, то у него хорошие шансы стать вождем. Если он достаточно талантлив, то само Фоно может подумать о нем, подыскав для него и даровав ему вакантный титул, чтобы он смог сидеть в кругу стариков и учиться мудрости. Тем не менее нежелание молодых людей добиваться этой чести настолько распространено и хорошо известно, что им всегда внушают: "Если молодой человек всегда увиливает, то ему никогда не быть вождем, он всегда должен будет сидеть за порогом дома, готовя и разнося пищу матаи, и не сможет заседать в Фоно". Более реальна для него возможность, открываемая перед ним его собственной родственной группой, дарующей титул матаи одаренным молодым людям. А он хочет стать матаи, стать когда-нибудь, в далеком будущем, когда его члены слегка утратят свою гибкость, а в его сердце поостынет любовь к танцам и развлечениям. Один двадцатисемилетний вождь говорил мне: "Я только четыре года вождь, но посмотри на меня. У меня седые волосы, хотя на Самоа седина приходит очень поздно, а не в молодости, как у белых людей. Но я всегда должен вести себя как старик. Я должен важно шествовать, размеренным шагом. Я могу танцевать только в самых торжественных случаях. Мне нельзя играть с молодежью. Мои товарищи - шестидесятилетние старики, и я должен следить за каждым своим словом, чтобы не сделать ошибки. В моем семействе тридцать один человек. Я должен думать за них, искать им пищу и одежду, разрешать их споры, устраивать их свадьбы. Во всей моей семье нет ни одного человека, кто посмел бы перечить мне или обращаться ко мне фамильярно, по имени. Трудно быть таким молодым и уже вождем". И старики, сидящие вокруг, качали головами и соглашались: да, не следует такому молодому быть вождем.

Действие присущего людям честолюбия смягчается еще и тем, что молодой человек, ставший матаи, превращается из первого среди своих прежних товарищей в самого зеленого члена Фоно. Он больше не может по-товарищески общаться со своими прежними компаньонами; матаи может общаться только с другими матаи, работать с ними в зарослях пандануса, а по вечерам сидеть и степенно беседовать с ними же.

Юноша поэтому стоит перед более трудным выбором, чем девушка. Ему не нравится ответственность, и вместе с тем он желает выделиться в своей группе; искусство в каком-

нибудь деле приблизит день, когда он станет вождем; и тем не менее его наказывают и бранят, если он ослабляет свои усилия; но его и сурово осуждают, если он идет вперед очень быстро; и он должен пользоваться уважением среди своих товарищей, если он хочет завоевать сердце своей милой. С другой стороны, его социальный престиж увеличивается его амурными подвигами.

Вот почему девушка успокаивается, получив "посредственную" оценку, юношу же подстегивают на большие усилия. Юноша сторонится девушки, которая не получила свидетельства своей полезности, слывет глупой и неумелой. Он боится, что ему захочется жениться на ней. Женитьба на неумелой девице была бы самым безрассудным шагом, чреватым бесконечными препирательствами в семье. Поэтому девица, пользующаяся такой дурной славой, должна искать случайных любовников, довольствоваться пресыщенными и женатыми мужчинами, которым уже не приходится бояться, что чувства их подведут и заставят пойти на неблагоразумный брак.

Но девушка в семнадцать лет и не хочет выходить замуж, еще нет. Ведь лучше жить девицей, жить, не неся никакой ответственности, жить, испытывая все богатство и разнообразно чувств. Это лучший период ее жизни. Под ною столько же низших, которых она может обижать, сколько и высших над нею, тиранящих ее. Потери в престиже компенсируются большей свободой. Она очень мало нянчится с детьми. Ее глаза не слезятся от непрерывного плетения, у нее не болит спина от долгих дней, проведенных над доской с тапой. Длительные выходы в море, долгие часы работы в поле или в лесу, где она собирает сырье для плетения,- все это и превосходные возможности для свиданий и встреч. Мастерство означало бы для нее больше работы, более раннее замужество, а замужество есть нечто такое, чего нельзя избегнуть, но что нужно стараться отодвинуть как можно дальше во времени.

4. Самоанское семейство

Самоанская деревня насчитывает тридцать или сорок семейств. Во главе каждого из них стоит старейшина, которого называют матаи. Все эти старейшины титулованы - у каждого из них либо титул вождя, либо титул говорящего вождя, то есть оратора, глашатая, посланника, передающего слова вождей. На официальных собраниях деревни каждый матаи имеет право на только ему принадлежащее место и представляет всех членов своего семейства. Он же несет за них ответственность. Эти семейства состоят из всех индивидуумов, проживших определенное время под защитой общего матаи. Их состав варьирует от малой семьи, куда входят только родители и дети, до семей, состоящих из пятнадцати-двадцати членов, то есть до больших семей, связанных с матаи или его женой по крови, браку или усыновлению, не имея часто никаких близких родственных связей друг с другом. Усыновленные члены семейства обычно, хотя и не обязательно, близкие родственники.

Вдовы и вдовцы, особенно бездетные, обычно возвращаются к своим кровным родственникам, по женатая пара может жить как с родственниками жены, так и с родственниками мужа. Семейства такого рода необязательно проживают в одном месте, а могут быть разбросаны по деревне, занимая три-четыре жилища. Но человек, постоянно проживающий в другой деревне, не может считаться членом семейства, так как последнее представляет собой строго локальную единицу самоанского общества. И в экономическом отношении семейства представляют собой некоторые элементарные ячейки, так как все его члены работают на плантации под присмотром матаи этого семейства, который, в свою очередь, распределяет между ними пищу и другие предметы жизненной необходимости.

Внутри семейства дисциплинарную власть дает скорее возраст, чем родственные отношения. Матаи обладает формальной, а часто и реальной властью над каждым членом семейства, находящегося под его руководством, даже над своими собственными отцом и матерью. Степень этой власти, безусловно, зависит от его личностных особенностей, но все строго следят за тем, чтобы соблюдались некоторые церемониальные формы признания его главенствующего положения. Самый младший ребенок в семействе такого рода подчинен всем его остальным членам, и его положение ни на йоту не улучшается с возрастом, до тех

пор пока не родится следующий младший по возрасту ребенок. Но положение самого младшего члена в большинстве самоанских семей очень кратковременно. Племянники, племянницы, сильно нуждающиеся молодые кузены постоянно вливаются в семью, меняя ее ранговые возрастные отношения. В подростковом возрасте девушка оказывается как раз в середине этой ранговой иерархии: ей должны подчиняться ровно столько же людей, скольким должна подчиняться она. При другой организации семьи растущая уверенность в своих силах и растущее самосознание быстро сделали бы ее непокладистой и мятежной. Здесь же у нее богатые возможности для проявления ее крепнущего чувства собственной значимости.

Этот процесс (* Имеется в виду изменение положения в семейной иерархии только с зависимости от относительного возраста члена семьи. - Примеч. пер.) имеет силу строгого закона. Замужество девушки почти ничего не дает ей в этом отношении. Изменится только одно: число милых и послушных подчиненных увеличат самым приятным для нее образом ее собственные дети. Но девушка, не вышедшая замуж даже после двадцати пяти лет, ни в каком отношении не чувствует себя менее уважаемой или более безответственной, чем ее замужние сестры. Эта же тенденция делать основанием классификации возраст, а не брачное состояние подкрепляется и вне дома тем, что жены нетитулованных мужей и все незамужние девушки, достигшие половой зрелости, образуют единую группу в церемониальной структуре деревни.

Родственники, живущие в других семействах, также играют определенную роль в жизни детей. Любой старший по возрасту родственник имеет право требовать личных услуг от своих младших родственников из других семейств, право критиковать их поведение и вмешиваться в их дела. Так, маленькая девочка может сбежать из дома на берег искупаться, но почти наверняка встретит там какую-нибудь свою старшую кузину, которая заставит ее стирать, нянчиться с ребенком или принести кокосовый орех, которым пользуются при стирке вместо щетки. Повседневная жизнь так тесно связана с этой всеобщей подчиненностью, эти признанные родственные отношения, во имя которых можно потребовать услуг от человека, столь многочисленны, что ребенку почти невозможно даже на час избегнуть надзора старших.

Эта не имеющая четких границ, но тем не менее требовательная родственная группа не лишена и своих достоинств. В ее пределах любой трехлетний ребенок может бродить в полной безопасности, будучи уверенным, что всюду ему дадут поесть и попить, уложат поспать, что всюду найдется добрая рука, чтобы утереть ему слезы или перевязать ранку. Маленьких детей, которых вечером не оказывается дома, ищут у родственников, а младенец, мать которого ушла работать на огороды в глубь острова, переходит из рук в руки по всей деревне.

Распределение по рангам в соответствии с возрастом нарушается лишь в очень редких случаях. В каждой деревне один или два высоких вождя имеют наследственное право возводить какую-нибудь девочку из их семейства в сан таупоу - церемониальной принцессы дома. Девушка в возрасте пятнадцати или шестнадцати лет вырывается из ее возрастной группы, а иногда и из круга своих ближайших родственников. Ее окружает ореол престижа. Старшие по возрасту женщины почтительно титулуют ее при обращении. Ее собственная семья часто пользуется высоким положением девушки в личных целях и очень внимательна поэтому к ее просьбам. Но так как на всю деревню всего две или три таупоу, то исключительность их положения скорее подчеркивает, чем опровергает, общий статус молоденьких девушек.

К атому необычайному росту значительности присоединяется и боязнь неосторожно задеть родственные связи, которая выражается в дополнительном уважении к личности девушки. Уже сама численность ее властелинов хорошо ее защищает, ибо, если один из них заходит слишком далеко в своих требованиях, ей нужно только сменить местожительство - перейти жить в дом более покладистого родственника. Дома, открытые для нее, можно классифицировать следующим образом: в этом доме самая тяжелая работа, в этом меньше старух-наставниц, там меньше бранятся, здесь больше или меньше сверстниц, в том доме меньше всего младенцев, а в том - самая хорошая пища и т. д. Очень немногие дети постоянно живут в одном и том же доме. Большинство их постоянно пробуют иные возможные места жительства. И все это можно делать под предлогом хождения в гости, не вызывая при этом

никаких упреков в уклонении от семейных обязанностей. В ту минуту, когда дома возникает малейший конфликт, одна только возможность подобного бегства смягчает дисциплину и снимает остроту чувства зависимости у ребенка. Ни один самоанский ребенок, исключая таупоу и закоренелых малолетних преступников, никогда не испытывает чувства, что он загнан в угол. У него всегда есть родственники, к которым можно убежать. К этой возможности неизменно и сводится ответ, который дает самоанец, когда перед ним развертывают картину какого-нибудь семейного тупика: "Но она может перейти жить к другому родственнику". А запас таких родственников теоретически неисчерпаем. Если маленький бродяга не совершил какого-нибудь очень серьезного проступка, например инцеста, то все, что от него требуется при этом,- формально порвать с лоном собственного семейства. Девочку, которую отец утром слишком сильно избил, вечером почти наверняка можно будет найти в двухстах футах от ее собственного дома, в неприступном убежище другого семейства. Эта система родственных убежищ соблюдается настолько свято, что даже нетитулованный человек или же человек меньшего ранга решительно воспротивится своему благородному родственнику, если тот придет к нему требовать возвращения своего сбежавшего ребенка. Очень вежливо и с бесконечным разнообразием примирительных интонаций он попросит своего благородного господина вернуться в свой благородный дом и оставаться там до тех пор, пока не уляжется его благородный гнев против его благородного ребенка.

Наиболее важные родственные отношения в самоанском семействе, сильнее всего влияющие на жизнь молодых людей, - это отношения между мальчиками и девочками, называющими друг друга словами "брат" или "сестра" (безотносительно к тому, идет ли речь о родстве по крови, по браку или по усыновлению), и отношения между младшими и старшими родственниками. Усиленное внимание, обращаемое на половые различия среди лиц одной возрастной группы, и большая значимость относительного возраста легко объяснимы самими условиями семейной жизни. Родственники противоположного пола в своем общении друг с другом руководствуются правилами самого жесткого этикета. После того как они достигнут возраста, в котором должны соблюдаться приличия, в данном случае девяти-десяти лет, они не смеют прикоснуться друг к другу, сидеть рядом, есть вместе, запросто обращаться друг к другу, упоминать в присутствии друг друга о каких бы то ни было непристойностях. Они не могут быть вместе ни в каком другом доме, кроме собственного (исключение делается только для некоторых общих для всей деревни церемоний). Им запрещено гулять вместе, пользоваться вещами друг друга, танцевать на одной и той же площадке, принимать участие в делах одной и той же малой группы. Это строгое избегание распространяется па всех индивидуумов противоположного пола в возрастном диапазоне от пяти лет младше собственного возраста до пяти лет старше, с которыми человек воспитывается или же с которыми у него имеются признанные родственные отношения по крови или по браку. Соблюдение этого табу на общение братьев и сестер начинается с момента, когда младший из двух детей чувствует "смущение" от прикосновения старшего, л продолжается до старости, когда дряхлая, беззубая пара вновь может сидеть на одной и той же циновке, не чувствуя при этом никакого стыда.

Теи, слово, обозначающее младшего по возрасту родственника, подчеркивает другую человеческую связь - может быть, одну из самых эмоционально насыщенных. Первые проявления материнских инстинктов девочки никогда не изливаются на ее собственных детей, но на кого-нибудь из ее младших родственников. И именно девушки и женщины чаще всего пользуются этим, словом, продолжая лелеять его и после того, как и они сами, и те, к кому оно относилось, выросли. Младшее поколение, в свою очередь, изливает свое материнское тепло на тех, кто еще младше, не обнаруживая при этом особой привязанности к воспитавшим их взрослым.

Слово аинга охватывает обобщенно все отношения родства - кровного, брачного, родства по усыновлению, но его эмоциональное значение остается одинаковым во всех случаях. Родственные отношения, основанные па браке, сохраняют силу лишь до тех пор, пока

фактический брак соединяет оба семейства. Если же брак каким бы то пи было образом разрывается (уход из семьи, развод, смерть), то все родственные отношения между семействами оканчиваются и их члены свободны вступать в брак друг с другом. Если после такого брака остаются дети, то отношения взаимных обязательств продолжают существовать между, обоими семействами в течение всей жизни этих детей, ибо материнское семейство всегда будет обязано снабжать их одним видом материальных благ, а отцовское - другим во всех случаях, когда у ребенка возникает в них необходимость.

Любой родственник рассматривается как человек, к которому может быть предъявлено множество требований. Вместе с тем это человек, по отношению к которому существует столь же большое множество обязательств. От родственника можно потребовать пищу, одежду, кров или же помощь в распре. Отказ в помощи заклеймит отказавшего как человека скаредного, недоброго, а доброта - добродетель, превыше всего ценимая самоанцами. В момент, когда оказывают услуги такого рода, отдача не требуется, если речь не идет о дележе продуктов общесемейного труда. Но тщательный учет стоимости отданной собственности или оказанной услуги ведется, и отдаривания требуют при первом подходящем случае. Тем не менее, согласно местной теории, эти два акта разделены, просто каждый из их участников по очереди становится "нищим", живущим от щедрот другого. В прежние времена "нищий" надевал специальное ожерелье, указывающее па цель его визита. Один старый вождь привел мне красочное описание поведения человека, пришедшего просить что-нибудь у родственника: "Он придет рано утром, войдет потихоньку в дом и усядется на наименее почетное место. Вы скажете ему: „Итак, ты пришел, приветствую тебя". И он ответит: "Я действительно пришел, сберегая твое благородное время". Затем вы спросите его: "Хочешь пить? Но, увы, у меня нет ничего подходящего". И он ответит: „Не беспокойся, я совсем не хочу ни есть, ни лить". И он будет сидеть, и вы будете сидеть весь день, и не будет сказано пи слова о том, зачем он пришел. Весь день он будет сидеть и будет выгребать пепел из вашего очага, делая с великой тщательностью эту грязную и низкую работу. Если кого-нибудь надо будет послать на огород и принести пищу, то он первый предложит свои услуги. Если надо будет выйти в море за рыбой с другими ловцами в каноэ, то он, конечно, будет в, восторге отправиться туда, даже если печет солнце и он проделал долгий путь. А вы весь день будете сидеть и дивиться: "Зачем он пришел? Может быть, он попросит у меня самую большую свинью или же он прослышал, что моя дочь закончила большой кусок прекрасной тапы? Может быть, эту тапу лучше всего сейчас же отправить в подарок моему оратору, как я и намеревался сделать, чтобы отказать ему с чистым сердцем?" А он будет сидеть и следить за выражением вашего лица, спрашивая себя, откликнитесь ли вы на его просьбу. Он будет играть с детьми, но откажется от гирлянды цветов, которую они сплетут в его честь, и преподнесет ее вашей дочери. Наконец наступит вечер. Время идти спать, а он все еще ничего не сказал. И тогда наконец вы скажете ему: "Послушай, я хочу спать. Пойдешь ли ты спать или же вернешься туда, откуда пришел?" И только тогда он заговорит о желании своего сердца".

Вот почему интриги, нужды, обязательства большой родственной группы, которые постоянными нитями соединяют между собой много домов и много деревень, пронизывают жизнь самоанского семейства. Однажды приедут родственники жены погостить на месяц или позаимствовать парадную циновку; в другой раз навестят родственники мужа; или племянницу, очень ценную работницу по дому, из-за болезни отца отзывают в другую деревню. Очень редко бывает, чтобы все, даже маленькие дети одной биологической семьи, жили в одном доме. Хотя нужды собственного семейства и стоят всегда на первом месте, но в обычной повседневной жизни беда или болезнь близкого родственника в другом семействе призовет отсутствующих домой.

Обязательства прийти на помощь вообще или же оказать требуемую обычаем услугу, как в случае свадьбы или же рождения ребенка, определяются широкими родственными отношениями, а не узкими границами семейного очага. Брак, длящийся много лет, так тесно объединяет группы родственников со стороны мужа и жены, что, по всей видимости, они образуют единое семейство, оказывающее помощь и чутко реагирующее на нужды любого

родственника с той и с другой стороны. Только в семьях высокого ранга, где женская линия имеет приоритет при принятии определенных решений и в выборе таупоу - принцессы дома, а мужская - в передаче титулов, действительное кровное родство продолжает иметь большое практическое значение. В более же расплывчатой группе обычного семейства, образованного по принципу кровного родства, брачных связей и усыновления и объединенного общими связями повседневной жизни и взаимной экономической зависимостью, значение кровного родства теряется.

Матаи какого-нибудь семейства в принципе освобожден от выполнения мелких работ по хозяйству. Но на практике так почти не бывает, исключая вождя высокого ранга. Однако ему отводится роль руководителя в любом виде работ. Он разделывает свиную тушу при подготовке какого-нибудь празднества, он раскалывает кокосовые орехи, собранные женщинами и детьми. Пищу готовят и мужчины и женщины, но основные работы здесь выпадают на долю мальчиков и молодых мужчин. Старые мужчины сучат волокна кокосовых орехов и готовят из них бечевки для лесок и рыболовных сетей, сшивают части каноэ, соединяют различные части поставленного дома. Вместе со старыми женщинами, на плечи которых выпадают основные работы по изготовлению материи из луба, они присматривают за маленькими детьми, оставшимися дома. Тяжелый повседневный сельскохозяйственный труд - прополка, пересадка растений, сбор урожая и его транспортировка - удел женщин. Женщины же собирают прутья бумажной шелковицы, с которых потом сдирают кору и делают тапу, кору гибискуса и листья пандануса для плетения циновок. Девушки постарше и женщины обычно ловят на рифах осьминогов, морские яйца, медуз, крабов и другую мелочь. Младшие девочки носят воду, заботятся об освещении (сейчас пользуются керосиновыми лампами и фонарями, к свечному ореху и кокосовому маслу прибегают лишь в случаях крайней нужды), подметают пол, прибирают дом. Все работы тщательно распределены по возрастному принципу - по способности человека в данном возрасте их выполнить. Исключая людей очень высокого ранга, взрослый может отвергнуть ту или иную работу лишь потому, что ее могут выполнить люди младшего возраста, а не потому, что она ниже его достоинства.

Статус в деревне и статус в собственном семействе соответствуют друг другу, но деревенский статус отца никак не сказывается на маленьких детях. Если отец девочки - матаи, матаи ее семейства, то это его положение никак на ней не отражается. Но-если другой член семьи - матаи, то он может защитить девочку от чрезмерных требований ее собственного отца. В первом случае ее разногласия с отцом приводят к тому, что она покидает свой собственный дом и уходит жить к родственникам, во втором возникают небольшие семейные трения. В семьях вождей высокого ранга или ораторов также высокого ранга большее внимание обращается на церемониал, на гостеприимство. Дети там лучше воспитаны и работают значительно больше. Но если отвлечься от общей атмосферы дома, зависящей от общественного ранга его главы, обстановка в различных домах деревни может показаться маленьким детям очень сходной. Их, как правило, больше заботит темперамент людей, командующих ими, чем их ранг. Дядя из другой деревни, являющийся высокопоставленным вождем, значительно меньше значит для жизни ребенка, чем какая-нибудь зловредная старуха в его собственном доме.

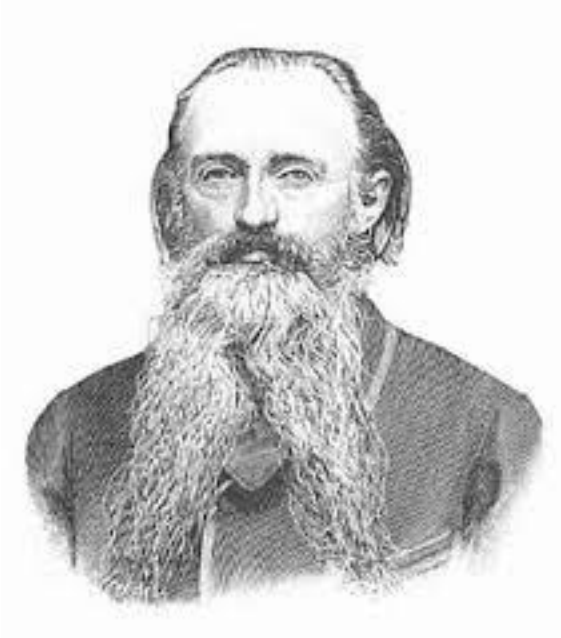
И тем не менее ранг не по рождению, а по титулу очень важен на Самоа. Статус целой деревни зависит от ранга ее главного вождя, престиж семьи - от титула ее матаи. Титулы эти имеют две градации - вождь и оратор; каждый из них несет с собой много обязанностей и прав помимо обязанности главы семейства. Для самоанцев ранг - предмет самого живого интереса. Они изобрели тщательно разработанный церемониальный язык, на котором следует обращаться к титулованным людям; каждый титул предполагает усложненный этикет обращения. Все, что касается родителей, не может не сказываться косвенным образом на жизни детей. Это в особенности касается отношения, детей друг к другу в семействах, где титулы перейдут к детям. Как эти отдаленные проблемы взрослой жизни влияют на жизнь, детей и молодежи, лучше всего проследить на примерах из жизни некоторых девочек.

В доме высокопоставленного вождя по имени Малаэ жили две маленькие девочки: Мета двенадцати лет и Тиму - одиннадцати. Мета была собранной, способной девочкой. Малаэ забрал ее из дома матери, своей кузины, потому что у нее обнаружился необычный интеллект и раннее развитие. Тиму, с другой стороны, была болезненно застенчивым, отсталым ребенком, по умственному развитию ниже своей группы. Мать Меты была всего лишь дальней родственницей Малаэ. Не случись Малаэ некоторое время прожить в отдаленной деревне, куда мать девочки уехала к своему мужу, Мета осталась бы неизвестной своему благородному родственнику. А Тиму была единственной дочерью умершей сестры Малаэ. Отец Тиму был из местной знати, что выделяло ее и способствовало росту ее самосознания. Однако танцы были смертной мукой для нее. Едва услышав зовущий голос старших, она бежала от них сломя голову. Но именно Тиму должна была унаследовать титул таупоу - принцессы в доме Малаэ. Она была миловидна, главное качество, требующееся от принцессы, и родственницей Малаэ по женской линии - предпочитаемая линия при выборе принцесс. Поэтому Мета, во всех отношениях "более способная, должна была отойти в сторону, а Тиму, становившаяся несчастной от любого внимания, обращенного на нее, усиленно выдвигалась на первый план. Уже сам по себе факт присутствия более одаренного и предприимчивого ребенка, по-видимому, усиливал в ней комплекс неполноценности, а это пребывание на глазах у публики и шумиха делали ее жизнь просто непереносимой. Когда ей приказывали танцевать, а это было часто, она замирала, как только улавливала на себе взгляд зрителя, сжимала руки и с громадным усилием продолжала сноп танец.

Так как в деревне редко бывает больше одной-двух таупоу, то влияние расчетов на достижение высокого ранга играет сравнительно скромную роль в жизни девушки, чего нельзя сказать о мальчике, так как в каждой родственной группе, как правило, один или более матаи.

Итак, во многих семействах тень благородного происхождения накладывается на жизнь детей - иногда легко, а иногда мучительно; накладывается еще задолго до того, как они станут достаточно взрослыми, чтобы понять значение этих ценностей.

Эрнест д`Эрвильи
(1839-1911)



Эрнест д'Эрвильи (1839—1911), французский журналист, прозаик, поэт и драматург. Служил инженером путей сообщения, был дружен с Виктором Гюго. Основные произведения созданы в период с 1868 по 1903 гг. Автор двух десятков одноактных развлекательных комедий: "японская комедия Красавица Саинара" (La Belle Sainara), "мавританская комедия Фонтан Бени-Менад" (La Fontaine des Beni-Menad), "Зонтик" (Le Parapluie), "Мольер в узах" (Moliere en prison), "Мидас" и др., поставленных в парижских театрах в 1873-1898 гг. Д'Эрвильи также уделял внимание детской литературе: "Золотой век детства, веселые истории с моралью" (l'Age d'or de l'enfance), "Приключения принца Франжипана" (Aventures du prince Frangipane). Единственная его повесть, известная русским читателям, "Приключения доисторического мальчика" (Aventures d'un petit garcon prehistorique), была написана в 1887, издана в 1888 г., спустя 10 лет переведена на русский Августой Мезиер. В советское время перевод обработан для детей Б.М.Энгельгардтом. Эта удивительная повесть перенесет читателя на 25 тысяч лет назад. Научных данных о том периоде крайне мало, но благодаря неудержимой фантазии автора повесть настолько достоверна и убедительна, что читатель словно своими глазами видит мальчика Крека, участвует в его приключениях и от всей души сочувствует ему. В борьбе с голодом, холодом, опасностями Крек выстоял и стал человеком.

Приключения доисторического мальчика

ГЛАВА I На берегу реки

В холодное, пасмурное и дождливое утро на берегу огромной реки сидел маленький девятилетний мальчик.

Могучий поток неудержимо мчался вперед: в своих желтых волнах он уносил сбившиеся в кучи ветви и травы, вырванные с корнем деревья и громадные льдины с вмерзшими в них тяжелыми камнями.

Мальчик был один. Он сидел на корточках перед связкой только что нарезанного тростника. Его худенькое тело привыкло к холоду: он не обращал никакого внимания на ужасающий шум и грохот льдин.

Отлогие берега реки густо поросли высоким тростником, а немного дальше вздымались, словно высокие белые стены, размытые рекою обрывистые откосы меловых холмов.

Цепь этих холмов терялась вдали, в туманном и голубоватом сумраке; дремучие леса покрывали ее.

Недалеко от мальчика, на скате холма, чуть повыше того места, где река омывала холм, зияла, точно громадная разинутая пасть, широкая черная дыра, которая вела в глубокую пещеру.

Здесь девять лет тому назад родился мальчик. Здесь же издавна ютились и предки его предков.

Только через эту темную дыру входили и выходили суровые обитатели пещеры, через нее они получали воздух и свет; из нее вырывался наружу дым очага, на котором днем и ночью старательно поддерживался огонь.

У подножия зияющего отверстия лежали огромные камни, они служили чем-то вроде лестницы.

На пороге пещеры показался высокий, сухощавый старик с загорелой морщинистой кожей. Его длинные седые волосы были приподняты и связаны пучком на темени. Его мигающие красные веки были воспалены от едкого дыма, вечно наполняющего пещеру. Старик поднял руку и, прикрыв ладонью глаза под густыми, нависшими бровями, взглянул по направлению к реке. Потом он крикнул:

- Крек! - Этот хриплый отрывистый крик походил на крик вспугнутой хищной птицы.

"Крек" означало "птицелов". Мальчик получил такое прозвище недаром: с самого детства он отличался необычайной ловкостью в ночной ловле птиц: он захватывал их сонными в гнездах и с торжеством приносил в пещеру. Случалось, за такие успехи его награждали за обедом изрядным куском сырого костного мозга - почетного блюда, приберегаемого обычно для старейшин и отцов семейства.

Крек гордился своим прозвищем: оно напоминало ему о ночных подвигах. Мальчик обернулся на крик, мгновенно вскочил с земли и, захватив связку камыша, подбежал к старику. У каменной лестницы он положил свою ношу, поднял в знак почтения руки ко лбу и произнес:

- Я здесь, Старейший! Чего ты от меня желаешь?

- Дитя, - ответил старик, - все наши ушли еще до зари в леса на охоту за оленями и широкорогими быками. Они вернутся только к вечеру, потому что - запомни это - дождь смывает следы животных, уничтожает их запах и уносит клочья шерсти, которые они оставляют на ветвях и корявых стволах деревьев. Охотникам придется много потрудиться, прежде чем они встретят добычу. Значит, до самого вечера мы можем заниматься своими делами. Оставь свой тростник. У нас довольно древков для стрел, но мало каменных наконечников, хороших резцов и ножей: все они обточились, зазубрились и обломались.

- Что же ты повелишь мне делать, Старейший?

- Вместе с братьями и со мной ты пойдешь вдоль Белых холмов. Мы запасемся большими кремнями; они часто попадаются у подножья береговых утесов. Сегодня я открою тебе секрет, как их обтесывать. Уже пора, Крек. Ты вырос, ты силен, красив и достоин носить оружие, сделанное собственными руками. Обожди меня, я пойду за другими детьми.

- Слушаю и повинуюсь, - ответил Крек, склоняясь перед стариком и с трудом сдерживая свою радость.

Старик ушел в пещеру, откуда внезапно раздались странные гортанные возгласы, похожие скорее на крики встревоженных молодых животных, чем на человеческие голоса.

Старик назвал Крека красивым, большим и сильным. Он, должно быть, хотел подбодрить мальчика; ведь на самом деле Крек был мал, даже очень мал, и очень худощав.

Широкое лицо Крека было покрыто красным загаром, надо лбом торчали жидкие рыжие волосы, жирные, спутанные, засыпанные пеплом и всяким сором. Он был не слишком красив, этот жалкий первобытный ребенок. Но в его глазах светился живой ум; его движения были ловки и быстры.

Он стремился поскорее двинуться в путь и нетерпеливо ударял широкой ступней с крупными пальцами о землю, а всей пятерней сильно тянул себя за губы.

Наконец старик вышел из пещеры и стал спускаться по высоким каменным ступеням с проворством, удивительным для его преклонных лет. За ним шла целая орда мальчуганов-

дикарей. Все они, как и Крек, были чуть прикрыты от холода жалкими плащами из звериных шкур.

Самый старший из них - Гель. Ему уже минуло пятнадцать лет. В ожидании того великого дня, когда охотники, наконец, возьмут его с собой на охоту, он успел прославиться как несравненный рыболов.

Старейший научил его вырезывать из раковин острием кремневого осколка смертоносные крючки. При помощи самодельного гарпуна с зазубренным костяным наконечником Гель поражал даже громадных лососей.

За ним шел Рюг-большеухий. Если бы в то время, когда жил Рюг, человек уж приручил собаку, о Рюге непременно сказали бы: "У него собачий слух и нюх".

Рюг по запаху узнавал, где в частом кустарнике созрели плоды, где показались из-под земли молодые грибы; с закрытыми глазами распознавал он деревья по шелесту их листьев.

Старейший подал знак, и все двинулись в путь. Гель и Рюг гордо выступали впереди, а за ними серьезно и молча следовали все остальные.

Все маленькие спутники старика несли на спине корзины, грубо сплетенные из узких полосок древесной коры; одни держали в руках короткую палицу с тяжелой головкой, другие - копье с каменным наконечником, а третьи - что-то вроде каменного молота.

Они шли тихо, ступали легко и неслышно. Недаром старики постоянно твердили детям, что им надо привыкнуть двигаться бесшумно и осторожно, чтобы на охоте в лесу не спугнуть дичи и не попасть в когти диким зверям, не угодить в засаду к злым и коварным людям.

Матери подошли к выходу из пещеры и с улыбкой смотрели вслед уходящим.

Тут же стояли две девочки, стройные и высокие, - Маб и Он. Они с завистью смотрели вслед мальчикам.

Только один, самый маленький представитель первобытного человечества остался в дымной пещере; он стоял на коленях около очага, где посреди огромной кучи пепла и потухших углей слабо потрескивал огонек.

Это был младший мальчик - Ожо.

Ему было грустно; время от времени он тихо вздыхал: ему ужасно хотелось пойти со Старейшим. Но он сдерживал слезы и мужественно исполнял свой долг.

Сегодня его черед поддерживать огонь от зари до ночи.

Ожо гордился этим. Он знал, что огонь - самая большая драгоценность в пещере; если огонь погаснет, его ждет страшное наказание. Поэтому, едва мальчуган замечал, что пламя уменьшается и грозит потухнуть, он начинал быстро подбрасывать в костер ветки смолистого дерева, чтобы вновь оживить огонь.

И если порой глаза Ожо заволакивались слезами, то единственным виновником этих слез был едкий дым костра.

Скоро он и думать перестал о том, что делают теперь его братья. Другие заботы удручали маленького Ожо: он был голоден, а ведь ему едва минуло шесть лет...

Он думал о том, что если старейшины и отцы вернутся сегодня вечером из лесу с пустыми руками, то он получит на ужин всего-навсего два-три жалких побега папоротника, поджаренных на угольях.

ГЛАВА II Один из дней первобытных времен

Ожо был голоден, а его братья были еще голодней: ведь они долго шли на холодном ветру. Старейший всю дорогу шепотом и знаками объяснял им, как узнавать росшие по берегу водяные растения. В зимнее время, когда нет мяса, их мясистыми корнями можно с грехом пополам наполнить голодный желудок.

Он говорил, а его маленьких путников томило желание украдкой сорвать и проглотить дикие ягоды и плоды, которые каким-то чудом уцелели от морозов. Но есть в одиночку строго воспрещалось. Все, что находили, приносили в пещеру. Дети привыкли, что только в пещере, после осмотра старшими, добыча делилась между всеми. Поэтому они пересиливали искушения голода и опускали в мешки все, что собирали по пути.

Увы! Пока что им удалось найти только с десяток маленьких сухих яблок, несколько тощих, полузамерзших улиток и серую змейку, не толще человеческого пальца. Змейку нашел Крек. Она спала под камнем, который он повернул. У Крека была привычка: куда бы он ни шел, переворачивать по дороге все камни, какие были ему под силу.

Но если нашим путникам попадалось по дороге мало съедобного, то большие куски кремня во множестве валялись по склонам холмов. Мешки мальчуганов сильно потяжелели. Самые маленькие шли, согнувшись под своей ношей. И все-таки они изо всех сил старались скрыть свою усталость. Дети знали, что старшие привыкли молча переносить страдания и будут смеяться над их жалобами.

Дождь, мелкий град не прекращались ни на минуту.

Крек бодро шагал вслед за стариком, мечтая о том времени, когда он станет великим и славным охотником и будет носить настоящее оружие, а не маленькую детскую палицу. Пот градом катился с него, и немудрено: он тащил два огромных кремневых желвака.

За ним нахмурившись шли Гель и Рюг; их разбирала досада. Оба они, точно на смех, ничего не нашли за всю дорогу. Хоть бы рыбешку какую-нибудь поймали. Отыскали всего-навсего какого-то заморенного паука, такого же голодного, как и они.

Остальные брели как попало, съежившись и понурив головы. Дождь давно уже струился по их растрепанным волосам и впалым щекам.

Так шли они долго. Наконец Старейший дал знак остановиться. Все тотчас же повиновались ему.

- Вот там, на берегу, под навесом утеса, есть хорошее сухое местечко для отдыха, - сказал он. - Садитесь... Откройте ваши мешки.

Кто лег, кто присел на корточки на песок. Лучшее место под навесом мальчики предоставили Старейшему.

Крек показал старику все, что нашлось в мешках, и почтительно поднес ему маленькую змейку. Такой лакомый кусок, по его мнению, должен был достаться Старейшему.

Но старик тихонько оттолкнул протянутую руку мальчика и сказал:

- Это вам! Если нет жареного мяса, я буду жевать корни. Я привык к этому, так делали мои отцы. Посмотрите на мои зубы, - вы увидите, что мне часто приходилось есть сырое мясо и разные плоды и корни. Во времена моей молодости прекрасный друг - огонь, который все мы должны почитать, нередко надолго покидал наши стоянки. Иногда целыми месяцами, а то и годами, мы, не имея огня, натруждали свои крепкие челюсти, пережевывая сырую пищу. Принимайтесь за еду, дети. Пора!

И дети с жадностью набросились на жалкое угощение, которое им роздал старик.

После этого скудного завтрака, который только чуть-чуть утолил голод путешественников, старик приказал детям отдохнуть.

Они тесно прижались друг к другу, чтобы получше согреться, и сразу заснули тяжелым сном.

Только один Крек ни на минуту не мог сомкнуть глаз. Скоро с ним будут обращаться как с настоящим взрослым юношей, - эта мысль не давала ему заснуть. Он лежал не шевелясь и украдкой, с глубокой любовью и даже с некоторым страхом наблюдал за стариком. Ведь Старейший столько перевидал на своем веку, знал столько таинственных и чудесных вещей.

Старик, медленно пережевывая корень, внимательно, зорким и опытным глазом осматривал один за другим куски кремня, лежавшие около него.

Наконец он выбрал кремень, округлый и длинный, похожий на огурец, и, придерживая его ногами, поставил стоймя.

Крек старался запомнить каждое движение старика.

Когда кремень был крепко зажат в этих природных тисках, старик взял обеими руками другой камень, более тяжелый, и несколько раз осторожно ударил им по закругленной верхушке кремня. Легкие, едва заметные трещины пошли вдоль всего кремня.

Потом Старейший аккуратно приложил этот грубый молот к обитой верхушке и навалился на него всем своим телом с такой силой, что жилы вздулись на его лбу; при этом он

слегка поворачивал верхний камень; от боков кремня отлетали длинные осколки разной ширины, похожие на продолговатые полумесяцы, с одного края толстые и шероховатые, с другого - тонкие и острые. Они падали и рассыпались по песку, словно лепестки большого увядшего цветка.

Эти прозрачные осколки, цвета дикого меда, резали не хуже наших стальных ножей. Но они были непрочны и скоро ломались.

Старик передохнул немного, потом выбрал один из самых крупных осколков и принялся оббивать его легкими частыми ударами, стараясь придать ему форму наконечника для копья.

Крек невольно вскрикнул от удивления и восторга: он собственными глазами видел, как изготовляют ножи и наконечники для копий и стрел.

Старейший не обратил никакого внимания на возглас Крека. Он принялся собирать острые лезвия.

Но вдруг он насторожился и быстро повернул голову к реке. На его обычно спокойном и гордом лице отразились сперва удивление, а потом невыразимый ужас.

С севера доносился какой-то странный, неясный шум, пока еще далекий; порой слышалось ужасающее рычание. Крек был храбр, и все же ему стало страшно. Он попытался остаться спокойным и, подражая старику, насторожился, схватившись рукой за палицу.

Шум разбудил детей. Дрожа от страха, они повскакали со своих мест и кинулись к старику. Старейший велел им немедля забраться на вершину почти отвесной скалы. Дети тотчас принялись карабкаться кверху, ловко цепляясь руками за каждый выступающий камень, пользуясь каждой выбоиной в скале, чтобы поставить ногу. На небольшом уступе, неподалеку от вершины, они улеглись на животы, облизывая ободранные в кровь пальцы.

Старик не мог последовать за ними. Он остался под выступом скалы, и Крек упрямо отказался покинуть его.

- Старейший! - воскликнул он. - Неведомая опасность грозит нам, как ты говоришь. Ты любишь меня, и я не покину тебя. Мы вместе умрем или вместе победим. Ты непоколебим и силен, ты будешь сражаться, а я... если оттуда идут к нам злые люди или дикие звери, - я прокушу им печень.

Пока Крек, размахивая руками, произносил эту воинственную речь, грозный шум усилился. С каждой минутой он приближался к месту, где укрылись старик и ребенок.

- У тебя, Крек, глаза зоркие и молодые. Посмотри на реку. Что ты видишь?

- Небо потемнело от больших птиц. Они кружатся над водой. Наверно, их злобные крики и пугают нас.

- А на воде ты ничего не видишь? Посмотри еще раз. Птицы кружатся над рекой? Значит, они следуют за какой-то плывущей по реке добычей, выжидая, когда можно будет накинуться на нее. Но кто же это так страшно рычит и ревет? Я подниму тебя, - взгляни еще раз.

Но и на руках у Старейшего Крек напрасно всматривался вдаль.

- Что видно сверху? - крикнул старик детям, лежавшим в безопасности на скале, над его головой. - Говори ты, Рюг.

- Что-то огромное черное виднеется на белой глыбе далеко, посередине реки, - ответил мальчик. - Но что это - разобрать нельзя. Черное шевелится.

- Хорошо, Рюг. Не черный ли это широкорогий бык?

- Нет, это чудовище больше широкорогого быка! - воскликнул Рюг.

- Слушай, Старейший! - вскричал Гель. - Теперь не одно, а два черных пятна видны на белой глыбе, и оба они шевелятся; а возле них глыба совсем красная.

- Я вижу их! Я их вижу! - подхватил Крек, побледнев и задрожав всем телом. - Там два зверя, и оба огромные. Они на льдине, а льдина больше нашей пещеры. Они не двигаются. Сейчас они проплывут мимо нас. Вот смотри! Мы погибли!

Старейший поставил Крека на землю и обернулся к реке.

То, что увидел старый охотник, заставило его побледнеть от ужаса. Крек и остальные дети плакали и дрожали от страха.

По пенистым, мутным волнам, шум которых сливался с оглушительным криком бесчисленного множества хищных птиц, плыла, кружась и покачиваясь, гигантская льдина.

На льдине виднелся чудовищной величины слон-мамонт с косматой гривой. Задние ноги животного глубоко провалились, словно в западню, в трещину льда. Зверь стоял, с трудом опираясь передними ногами на края трещины; изогнутые клыки были подняты кверху, а из хобота, торчавшего, словно мачта, бил к небу непрерывный кровавый фонтан. Все тело зверя было залито кровью, струившейся из пронзенного брюха. Он рычал и ревел в предсмертных судорогах.

Рядом с ним лежал огромный косматый носорог, поразивший своим рогом мамонта, - лежал неподвижно и безмолвно, задушенный своим могучим врагом.

В ту минуту, когда чудовища проплывали на окровавленной льдине мимо Старейшего, гигантский слон страшно заревел и свалился на труп побежденного врага.

Земля задрожала от этого предсмертного крика. Эхо долго-долго повторяло его, а хищные птицы на мгновение словно замерли в воздухе.

Но затем они с новой яростью бросились на приступ ледяного плота, где покоились теперь два гигантские трупа. Коршуны и орлы накинулись наконец на добычу.

Глыба льда исчезла из виду, унося трупы страшных зверей. Старик обтер рукой пот с обветренного лица и позвал своих маленьких спутников.

Стуча зубами, еле ступая дрожащими ногами, бедняжки спустились к старику, руку которого все еще судорожно сжимал Крек.

Разве можно было теперь приниматься за работу? Урок изготовления кремневых орудий был отложен, и все в угрюмом молчании, опасливо поглядывая по сторонам, двинулись обратно к пещере.

Дети поминутно оборачивались и смотрели назад. Они все еще слышали шум летевших птиц. Им чудилось, что их настигает один из тех прожорливых зверей, которые, наверное, следовали за жуткой льдиной.

Но мало-помалу они успокоились, и Крек, улыбаясь, сказал на ухо Рюгу:

- Ожо завидовал нам, когда мы уходили. А теперь, пожалуй, будет рад, что ему пришлось остаться хранителем огня: ему не было так страшно, как нам.

Но Рюг покачал головой и возразил:

- Ожо смелый; он, наверное, пожалеет, что не видел этих чудовищ.

ГЛАВА III Вечный враг

Дети без помехи вернулись домой до наступления ночи.

После страшного приключения, рассказ о котором заставил дрожать матерей и плакать маленьких сестер, родная пещера, жалкая и дымная, показалась детям уютным жильем.

Здесь им нечего было бояться. Кругом поднимались крепкие каменные стены, а яркий огонь нежно ласкал и согревал их.

Огонь - лучший друг человека: он побеждает холод, он отпугивает диких зверей. Но есть один враг, против которого бессилен даже огонь.

Этот вечный враг всегда подстерегает человека и несет ему гибель, стоит только перестать с ним бороться, - этот вечный враг, всегда и во все времена был врагом жизни вообще.

Имя этому неумолимому врагу, этому жадному тирану, который даже и в наши дни продолжает свои опустошительные набеги на землю и истребляет тысячи людей, имя ему - голод.

Прошло четыре долгих дня с тех пор как дети вернулись в пещеру, а охотники - деды и отцы - все еще отсутствовали.

Не заблудились ли они в лесу, несмотря на свою опытность? Или охота оказалась безуспешной? Или они напрасно рыскают до сих пор по лесу? - Никто не знал этого.

Впрочем, и Старейший, и матери, и дети привыкли к таким долгим отлучкам отцов. Они знали - охотники ловки, сильны, находчивы, и совсем не беспокоились о них. Оставшихся дома одолевали иные заботы: все запасы пищи в пещере иссякли.

Небольшой кусок протухшей оленины - остаток от прошлой охоты - съели еще в первые дни.

В пещере не оставалось ни кусочка мяса; приходилось приниматься за свежие шкуры, отложенные для одежды.

Маленькими плоскими кремнями с искусно зазубренными острыми краями женщины соскоблили шерсть и отделили жилки с тяжелых шкур. Затем они разрезали кожи на небольшие куски. Эти еще покрытые пятнами крови куски вымочили в воде и варили их до тех пор, пока они не превратились в густую клейкую массу.

Нужно заметить, что этот отвратительный суп варился без горшка. Изготовлять глиняную посуду люди научились гораздо позже, чем орудия из грубо обтесанного и обитого камня.

В пещере Крека воду кипятили в искусно сплетенных мешках - корзинах из древесной коры; такой мешок, разумеется, нельзя было ставить на горящие уголья; чтобы нагреть воду, в мешок бросали один за другим докрасна раскаленные на огне камни. В конце концов вода закипала, но какой мутной и грязной становилась она от золы.

Несколько корней, с трудом вырванных из замерзшей земли, были съедены.

Гель принес какую-то отвратительную рыбу. Это было все, что ему удалось поймать после долгих и тяжких усилий. Но и эту жалкую добычу встретили с радостью. Ее тотчас же разделили и тут же съели: рыбу даже не потрудились поджарить на угольях. Но рыба была небольшая, а голодных ртов много. Каждому досталось по крошечному кусочку.

Старейший, желая хоть чем-нибудь занять измученных голодом обитателей пещеры, решил раздать всем какую-нибудь работу. Об этих работах мы поговорим позже, а пока осмотрим пещеру.

Наше счастье, что мы можем проникнуть туда только мысленно. Иначе мы, наверное, задохнулись бы от ужасающего зловония и спертого воздуха, царивших в этом мрачном убежище первобытных людей.

Некогда почвенные воды вырыли в толще мягкой горной породы обширный глубокий погреб. Главная пещера сообщалась узкими проходами с другими, более мелкими пещерами. Со сводов, потемневших от дыма, свешивались сталактиты и падали тяжелые капли воды. Вода просачивалась повсюду, стекала по стенам, накапливалась в выбоинах пола. Правда, пещера спасала первобытного человека от свирепого холода, но это было нездоровое, сырое жилище. Обитатели ее часто простужались, болели. В наше время ученые нередко находят в таких пещерах вздутые, изуродованные кости.

Но вернемся в жилище Крека. Вдоль стен главной пещеры, на грязной, покрытой нечистотами земле, лежали кучи листьев и мха, прикрытые кое-где обрывками звериных шкур, - постели семьи.

Посреди пещеры возвышалась глубокая и большая куча пепла и сальных потухших углей, с краю она была чуть теплая, но посредине горел небольшой костер; Крек, дежурный хранитель огня, беспрестанно подбрасывал хворост, вытягивая его из лежавшей рядом связки.

Среди пепла и углей виднелись разные объедки и отбросы: обглоданные кости, расколотые в длину, с вынутым мозгом, обгорелые сосновые шишки, обуглившиеся раковины, пережеванная кора, рыбьи кости, круглые камни и множество кремней разной формы.

Эти обломки кремней - остатки обеденных "ножей", резцов и других орудий. Кремневые орудия очень хрупки, и они часто тупились и ломались. Тогда их просто бросали в мусорную кучу.

Первобытные люди, конечно, и представить себе не могли, что когда-нибудь их отдаленные потомки будут рыться в кухонных отбросах, искать затупившиеся сломанные ножи, подбирать угольки их очага, чтобы потом выставить их в просторных залах великолепных музеев.

В этой первобытной квартире не было никакой мебели. Несколько широких раковин, несколько плетеных мешков из коры или тростника, нечто вроде больших чаш, сделанных из черепов крупных животных, составляли всю домашнюю утварь.

Зато оружия было много - и оружия страшного, хотя и очень грубо сделанного. В пещере хранился большой запас копий, дротиков и стрел. Здесь были острые каменные наконечники, прикрепленные к древку с помощью растительного клея, древесной и горной смолы или жил животных. Здесь были костяные кинжалы - заостренные отростки рогов оленей и быков; здесь были палицы - зубчатые палки с насаженными на них клыками животных, каменные топоры с деревянными рукоятками, кремневые резцы всех размеров и, наконец, круглые камни для пращи.

Но мы напрасно стали бы искать в пещере какого-нибудь домашнего животного. Ни собаки, ни кошки, ни курицы не было видно у очага, возле мусорных куч. В те далекие времена человек еще не умел приручать животных.

Крек никогда не видел и не пробовал ни коровьего, ни козьего молока.

И никто в те суровые времена, о которых идет речь в нашем рассказе, не видал и не знал, что такое колос ржи или ячменя. Никто, даже сам Старейший.

Быть может, он и находил иногда во время своих странствий по равнинам высокие, незнакомые ему растения, свежие колосья которых он растирал в руках, пробовал есть и находил вкусными. Наверное, он указывал на эти колосья своим спутникам, и те тоже с удовольствием грызли вкусные зерна.

Однако понадобились века и века, прежде чем потомки этих людей научились, наконец, собирать семена растений, сеять их возле своих жилищ и получать много вкусного и питательного зерна. Но Крек никогда в жизни не видел ни хлеба, ни зерновой каши.

Обитатели пещеры не могли похвастать большими запасами пищи. Охота и рыбная ловля, особенно в холодное время года, доставляли так мало добычи, что ее хватало лишь на дневное пропитание, и прятать в запас было нечего. Кроме того, пещерный человек был слишком беспечен, чтобы думать о завтрашнем дне. Когда ему удавалось раздобыть сразу много мяса или рыбы, он по нескольку дней не выходил из пещеры и пировал до тех пор, пока у него оставался хоть один кусок дичины.

Так случилось и теперь. Старшие ушли в лес на охоту только тогда, когда в пещере уже не оставалось почти ничего съестного. Немудрено, что на четвертый день их отсутствия обитатели пещеры начали глодать уже обглоданные раньше и брошенные в золу кости.

Старейший приказал Рюгу собрать все эти кости и перетолочь их на камне. Потом Рюг вооружился каменным скребком и принялся соскребывать горькую обуглившуюся кору с побегов папоротника, собранных когда-то маленьким Ожо.

Девочки, Маб и Он, стойко, без жалоб и стенаний переносившие голод, получили приказание зашить рваные меха - запасную одежду семьи.

Одна прокалывала костяным шилом дырочки в разорванных краях жирных шкур, другая продевала в эти дырочки при помощи довольно тонкой костяной иглы, очень похожей на нашу штопальную, жилы и сухожилия животных. Они так увлеклись этой трудной работой, что забыли на время терзавший их мучительный голод.

Остальные дети, по приказу Старейшего и под его наблюдением, чинили оружие; даже из самых мелких кремней старик учил изготовлять наконечники для стрел.

Ожо, несмотря на суровую погоду, послали за желудями. Это было не слишком приятное занятие. Когда снег покрывал землю, на поиски желудей выходили опасные соперники человека - голодные кабаны.

Но Ожо не боялся встретиться с ними. Он не хуже Крека лазил по деревьям, и в случае опасности сумел бы вмиг вскарабкаться на ветки.

Впрочем, время от времени Рюг-большеухий выходил взглянуть, где Ожо и что с ним.

Рюг взбирался по тропинке, которая поднималась зигзагами от пещеры к вершине холма, и издали ободрял маленького братишку. В то же время он чутко прислушивался.

Но всякий раз ветер доносил до него только шум леса. Как ни настораживал Рюг свои большие уши, он не слышал шагов охотников.

День близился к концу, и никто уже не надеялся увидеть сегодня охотников. Постепенно всеми овладело тупое, мрачное отчаяние.

Чтобы как-нибудь подбодрить наголодавшихся обитателей пещеры, Старейший приказал всем идти в лес, на вершину холма, и, пока еще не наступила ночь, поискать какой-нибудь пищи.

Быть может, вместе со старшими дети скорее найдут в этом уже не раз обысканном лесу что-нибудь съедобное - натеки древесного клея, зимних личинок, плоды или семена растений.

Все безропотно повиновались приказу Старейшего; казалось, у многих пробудилась надежда.

Женщины взяли оружие, дети захватили палки, и все ушли.

Один Крек остался у костра, гордый оказанным ему доверием. Он должен был до самого вечера поддерживать огонь на очаге и поджидать возвращения маленького Ожо.

ГЛАВА IV Долг и голод

Крек довольно долго сидел на корточках перед очагом, усердно поддерживая огонь и занимаясь ловлей отвратительных насекомых, бегавших по его телу. Внезапно у входа в пещеру, усыпанного мелкими камнями и ракушками, послышались легкие и быстрые шаги.

Крек повернул голову и увидел запыхавшегося Ожо. Глаза Ожо сияли от радости: он тащил за хвост какое-то животное вроде большой черноватой крысы.

Это была пеструшка, предок тех самых пеструшек, которые и теперь еще населяют равнины Сибири.

- Посмотри, это я ее убил, - кричал Ожо, - я один! Крек, я буду охотником!

Он бросил эверька к ногам брата и, не замечая, что, кроме Крека, в пещере никого не было, громко закричал:

- Скорей, скорей! Идите за мной! Сейчас же! Их еще много там, наверху. Мне одному их не догнать, но если мы пойдем все вместе, мы их переловим и поедим вволю сегодня вечером. Ну, живо!

- Не кричи так громко. Разве ты не видишь - все ушли в лес, - остановил его Крек. - Остался только один я. Что, ты ослеп, что ли?

Ожо оглянулся - брат говорил правду. Ожо растерялся. На пути домой он так ясно представлял себе, как все обрадуются его добыче. "Даже Старейший,

- думал он, - похвалит меня". И вдруг - в пещере один Крек, да и тот чуть ли не смеется над ним.

Но надо было спешить, иначе великолепная добыча могла ускользнуть от них. И Ожо принялся торопить брата. Стоило только подняться к опушке дубового леса, чтобы убить много пеструшек. Крек встрепенулся и вскочил на ноги.

- Живей! - крикнул он. - В дорогу!

Принести в пещеру много пищи да еще в такой голодный день! Крек схватил тяжелую палку и бросился вслед за братом.

Но вдруг он вспомнил об огне и остановился в нерешительности.

- Иди же, - торопил Ожо с порога пещеры. - Иди, а то поздно будет. Я видел маленькую стаю у Трех Мертвых Сосен. Мы еще захватим их там, если поторопимся. Ведь я прибежал сюда бегом.

- А огонь, Ожо? - воскликнул Крек. - Смотри, он только что весело потрескивал, а теперь уже потухает. Ведь его все время нужно кормить.

- Ну, так дай ему поесть, - ответил мальчик. - Дай ему побольше еды. Мы не долго будем охотиться. Он не успеет всего пожрать, как мы уже вернемся.

- Ты думаешь, Ожо?

- Ну конечно. Мы дойдем до прогалины у Трех Мертвых Сосен и быстро вернемся назад. Вдвоем мы набьем много зверьков. И там, наверху, мы напьемся их теплой крови.

Бедный Крек колебался. Напиться теплой крови было очень заманчиво - голод так жестоко терзал его. Крек стоял и раздумывал. Пожалуй, Ожо прав: если подбросить побольше ветвей, огонь, наверное, не погаснет. Они скоро вернутся и принесут много еды. А в пещере все чуть ли не умирают от голода. Матери и сестры так измучены... Крек больше не колебался.

Он подбросил немного дров в огонь и в два-три прыжка нагнал Ожо.

Мальчики скоро добрались до вершины холма. Оттуда они пустились бежать к прогалине у Трех Мертвых Сосен.

Это место легко было узнать по трем громадным соснам. Они давным-давно засохли, но все еще стояли, протягивая, словно гигантские костлявые руки, свои голые ветви. Здесь, у сосен, мальчики увидели, что папоротники и высокая желтая трава у корней деревьев сильно колышутся. Это казалось странным, потому что ветер совсем стих.

- Вот они! - прошептал Ожо, дрожа и волнуясь, на ухо Креку. - Вот они... Это они колышут траву. Нападем на них!

Братья кинулись вперед с поднятыми палками и в несколько прыжков очутились среди животных, которые бесшумно двигались в траве. Мальчики стали наносить удары направо и налево, стараясь перебить как можно больше зверьков.

В пылу охоты маленькие охотники позабыли о времени и совсем не замечали, что творилось вокруг. Между тем в соседних лесах раздавался вой и рев. Тысячи хищных птиц, оглушительно каркая и крича, кружились над головами Крека и Ожо.

Изнемогая от усталости, еле шевеля руками, братья на минуту приостановили свою охоту. Оглянулись и прислушались. Со всех сторон до них доносился визг, вой. Повсюду, насколько хватало глаз, трава колыхалась и дрожала, словно волны зыбкого моря. Стаи пеструшек все прибывали. Вместо прежних сотен кругом были уже десятки тысяч зверьков.

Крек и Ожо поняли (им случалось и раньше, - правда, издали, - видеть нечто подобное), что они попали в самую средину огромного полчища переселяющихся крыс.

В приполярных тундрах даже и в наше время удается иногда наблюдать переселение житников и пеструшек. Ничто не может остановить движение этих мелких зверьков. Они преодолевают все препятствия на своем пути, переплывают реки и покрывают несметными стаями громадные пространства.

Положение Крека и Ожо стало не только затруднительным, но и опасным. Оживление первых минут охоты исчезло; его сменили страх и усталость. К несчастью, мальчики слишком поздно поняли, как неосторожно они поступили, бросившись очертя голову в стаю переселяющихся крыс.

Со всех сторон их окружали несметные полчища грызунов. Напрасно братья снова взялись за оружие: на смену убитым крысам тотчас появлялись новые. Задние ряды напирали на передние, и вся масса продолжала нестись вперед, словно живая и грозная лавина. Еще немного - и грызуны нападут на детей. Зверьки с отчаянной смелостью бросались на маленьких охотников, их острые зубы так и впивались в босые ноги мальчиков. Братья в испуге кинулись бежать. Но зверьки двигались сплошным потоком, ноги мальчиков скользили по маленьким телам. Каждую минуту дети могли оступиться и упасть.

Они остановились. Упасть - это умереть, и умереть страшной смертью. Тысячи крыс накинулись бы на них, задушили и растерзали бы их.

Но в эту минуту Крек взглянул на мертвые сосны, вблизи которых они стояли. Счастливая мысль внезапно пришла ему в голову: стоит добраться до этих могучих деревьев, и они будут спасены.

И маленькие охотники, несмотря на усталость и жестокие укусы крыс, снова пустили в дело свои палки. С огромным трудом им удалось наконец пробиться к подножию сосен. Тут Крек подхватил Ожо к себе на спину и ловко вскарабкался по стволу.

Несколько сотен зверьков кинулись было вслед за ними, но их сейчас же опрокинули и смяли задние ряды.

Крек посадил Ожо на один из самых крепких и высоких суков и, все еще дрожа от страха, огляделся вокруг.

Далеко-далеко, куда только ни достигал взгляд, земля исчезала под сплошным покровом черных и серых крыс. От высохшей травы не осталось и следа. Передние стаи все пожрали.

Стремительное движение пеструшек не прекращалось ни на минуту и грозило затянуться на всю ночь. Ожо, чуть живой от страха и холода, крепко прижимался к брату. Не то было с Креком. Едва он почувствовал себя в безопасности, как самообладание и смелость вернулись к нему. Он зорко оглядывался кругом и отгонял палкой хищных птиц, которые сопровождали полчища пеструшек. Эти птицы сотнями опускались на ветви мертвой сосны рядом с детьми, оглушая их своими дикими криками.

К ночи над равниной разостлалась пелена ледяного тумана. Но еще прежде, чем он успел сгуститься, мальчики заметили неподалеку от своего убежища громадного черного медведя.

Могучий зверь, попав в поток движущихся крыс, сам, казалось, находился в большом затруднении. Он яростно метался из стороны в сторону, поднимался на задние лапы, прыгал и жалобно рычал.

- Брат, - сказал Крек, - видно, нам не вернуться сегодня вечером в пещеру. Уже темно, ничего не разглядеть, но я по-прежнему слышу сильный и глухой шум. Это крысы. Им нет конца! Мы, наверное, останемся здесь до утра.

- Что ж, подождем до утра, - решительно ответил маленький Ожо. - У тебя на руках мне не холодно и не страшно, и я не голоден.

- Спи, - ответил Крек, - я буду тебя караулить.

Младший брат скоро заснул, а Крек сторожил его. С мучительной тоской думал он об огне, о нетерпеливом и прожорливом огне, который он так легкомысленно оставил без всякого призора. Огонь, конечно, погас, погас раньше, чем вернулись отцы или Старейший.

ГЛАВА V Огонь погас

Что же делали остальные обитатели пещеры, пока Крек, разоритель гнезд, вместе с маленьким братом воевал с легионами пеструшек? Мы помним, что Старейший повел женщин и детей в лес на поиски пищи.

Едва они начали собирать сухие плоды буковых деревьев, как где-то далеко, очень далеко, в туманной дали, среди безлистных деревьев послышались глухие шаги.

Старейший, приложив пальцы к губам, приказал своим спутникам хранить глубокое молчание и стал прислушиваться. Но вскоре лицо его прояснилось.

Рюг-большеухий припал к земле и, зарывшись с головой в траву, вслушивался.

- Ну, Рюг? - спросил старик.

- Идут люди, много людей.

- Это наши. Тревожиться не о чем.

Крик радости вырвался у женщин и детей, но старик остановил их.

- Прислушайтесь! - Продолжал он. - Охотники идут медленно и ступают тяжело. Значит, они несут какую-нибудь ношу. Что они несут? Быть может, раненого? Или тащат на плечах тяжелую добычу? Сейчас мы это узнаем.

Звук шагов, между тем, с каждой минутой становился все явственнее и явственнее. Наконец вдали показалась группа людей.

Зоркие глаза женщин сразу распознали мужей и братьев.

- Это наши, наши! - закричали они.

При этом известии дети запрыгали от радости. Но Старейший сурово приказал им стоять смирно.

Затем он двинулся навстречу прибывшим, потрясая чем-то вроде начальнического жезла, сделанного из оленьего рога. Ручка его была покрыта рисунками, изображающими диких зверей.

Охотники приветствовали старика протяжными дружественными криками.

Они рассказали Старейшему о своих странствиях по лесам, а он поведал им, что за это время произошло в пещере.

Охотники принесли часть туши молодого северного оленя и половину лошади. Это было все, что им удалось добыть. Дичи стало гораздо меньше: уж очень много гонялось за ней охотников соседних племен. С такими охотниками повстречались обитатели пещеры и даже вступили с ними в бой. Но враги бежали после первой же схватки. Никто из жителей пещеры не погиб.

Только у некоторых охотников на коже виднелись царапины и ссадины, запекшиеся кровавые рубцы. Другие прихрамывали и шли, опираясь, вместо костыля, на сломанный сук.

Наконец охотники приблизились настолько, что можно было расслышать их голоса. Тогда матери подняли детей на руки и, храня молчание, почтительно склонились перед мужьями и братьями.

Прибывшие, несмотря на усталость, дружескими жестами ответили на этот безмолвный привет.

Старейший рассказал охотникам, что обитатели пещеры без малого четыре дня почти ничего не ели, и предложил тут же раздать всем по небольшому куску мяса, а остальное спрятать до завтра и испечь в золе.

Часть молодой оленины немедленно разделили на куски. Однако куски были неодинаковые: охотники захватили себе лучшие, а матерям и детям достались похуже. Но они и этому были рады. Получив свою долю, они уселись подальше от мужчин.

Как только Старейший подал знак, все жадно накинулись на мясо, разрывая его руками и глотая огромные куски.

Старейший получил самый почетный и лакомый кусок - содержимое оленьего желудка. Это было отвратительное пюре из полупереваренных трав, но у охотничьих племен оно и поныне считается самым изысканным блюдом.

Старик старался есть медленнее, смакуя, как истый знаток, странное рагу, принесенное ему сыновьями. Но как только он замечал, что никто не глядит на него, он начинал совать в рот кусок за куском с безудержной прожорливостью самого жадного из своих правнуков. Старейший был голоден, и в эту минуту он не мог думать ни о чем, кроме еды. Разве не приятно было чувствовать, как утихает голод с каждым новым проглоченным куском? И он позабыл о двух отсутствующих на этом пиру - о Креке и Ожо. А ведь старик любил Крека больше других детей.

Но вот последние крохи были съедены, и люди начали подумывать о возвращении в пещеру. Охотники, сытые и усталые, заранее предвкушали ту блаженную минуту, когда они улягутся на теплой золе или на шкурах под сводами старой пещеры. Еды у них хватит на день или на два.

Такие беззаботные дни редко выпадали на долю первобытных людей. Такие дни - высшая награда и величайшая радость для тех, кто жил в непрестанной и жестокой борьбе со стихиями.

В эти дни полного спокойствия, бездействия, сытости люди набирались сил для новых охотничьих странствий, всегда опасных и трудных.

Они отдыхали после утомительных, долгих скитаний по лесам, где всегда можно было встретить свирепого зверя или попасть в засаду к враждебному племени. Лениво растянувшись на шкурах, охотники дремали или беззаботно болтали.

Чаще всего они толковали о приключениях, случившихся во время охоты, или вспоминали о встрече с редким животным, попавшимся в лесной чаще. У каждого находилось что рассказать и чем похвастать.

Иногда какой-нибудь охотник брал кость или плоский камень и на нем острым резцом выцарапывал охотничьи сцены, животных - словом, все, что запомнилось ему или удивило его. Конечно, эти рисунки на камне или кости были очень грубыми, неумелыми. Но порой первобытный художник так живо и верно изображал животных, что мы и теперь восхищаемся искусством этих далеких мастеров.

Охотники, утолив терзавший их голод, заторопились домой. Но они так устали, что подвигались вперед очень медленно.

Уже наступила ночь, когда они подошли к пещере. Обычно еще издали они замечали красноватые отблески пламени, озарявшие приветливым светом вход в их подземное жилище. Но на этот раз вход был погружен в глубокий мрак. Свет - веселый, бодрящий, ласковый свет - исчез.

Отряд остановился у подножия скалы. Старейшины стали совещаться.

"Что здесь случилось без меня?" - подумал Старейший и тихо сказал своим спутникам:

- Хранителем огня сегодня остался Крек. Предупредим его о нашем приходе.

Один из охотников взял костяной свисток, висевший у него на шее, и пронзительно свистнул.

Но никто не откликнулся.

- Значит, - прошептал Старейший, и суровое сердце его дрогнуло, - значит, Крек умер. Наверное, на мальчиков напали. Или они убиты, или уведены в плен каким-нибудь бродячим племенем.

- Нет, - возразил один из старейшин, - уже давно поблизости не встречался ни один чужеземный охотник. Крек и Ожо просто заснули.

- Поднимемся в пещеру, - сурово промолвил Старейший. - Если они заснули, они будут жестоко наказаны.

- Смерть им, смерть! - раздались свирепые голоса.

- Смерть, если, на горе нам, огонь погас! - Неужели они лишились огня? Сначала охотники лишь удивились и встревожились, заметив отсутствие красных отблесков у входа в пещеру. И только теперь бедняги ясно представили себе, какие страшные несчастья сулит им потеря огня.

Что за беда, если дети погибли, - ведь пользы от них мало, а кормить их все-таки надо.

Но если погас огонь - огонь-утешитель, который так весело потрескивал на очаге... Мысль об этом приводила в трепет самого мужественного охотника.

Если огонь умер, люди тоже умрут. Они знали, чувствовали это. Как они тосковали по огню во время своих охотничьих странствий! Но ведь тогда они разлучались с ним ненадолго. Но теперь... теперь огонь покинул их навсегда. Значит, они неизбежно погибнут.

Никогда они не попадали в такое ужасное положение.

Огонь, верный и жаркий огонь, жил в пещере много лет. Никто не знал, кто и когда занес огонь в их жилище...

Летом трава и деревья иногда загорались от молнии, падавшей с неба, как утверждали опытные охотники.

Но как быть зимой? Идти к соседям просить, как милости, горящую головню? Но чаще всего окрестные племена, укрывавшиеся по неведомым тайникам, сами сидели без огня, а те, у кого в жилище пылало благодетельное пламя, те ни за что не согласились бы поделиться этим неоценимым сокровищем.

- Вперед! - приказал Старейший дрожащим голосом.

Уже не раз Гель и Рюг доносили старейшинам, что стая громадных гиен, привлекаемая запахами гниющих отбросов, бродит по ночам около входа в пещеру. Только свет костра удерживал их на почтительном расстоянии.

Но теперь огонь угас, и эти отвратительные животные могли забраться внутрь пещеры, поэтому охотники поднимались по ступеням молча и осторожно, с рогатинами наготове, оставив женщин и детей внизу, у подножия скал.

Но пещера была пуста, со стен ее веяло ледяным холодом. Охотники ощупью обшарили жилище; они перебирали угли очага, с надеждой ощупывали золу. В середине куча была еще тепловатой...

Напрасно Гель, бросившийся на золу ничком, дул изо всей силы, пытаясь разжечь тепловатые угли, - ни одна искорка не вспыхнула.

Огонь потух, потух навсегда, а Крек и Ожо исчезли! Эту зловещую весть принес Гель матерям и детям; Старейший послал его передать приказание идти в пещеру.

Наконец все собрались вместе. Никто не мог больше сдерживать громких рыданий. Кто упал в горе на землю, кто остался стоять. Но все они были потрясены, подавлены...

Когда прошел первый взрыв горя, измученные люди забылись тяжелым сном. Но и во сне они стонали и вздрагивали. Только Старейший, Рюг-большеухий и Гель-рыболов бодрствовали во тьме. Юноши должны были вплоть до самого рассвета сторожить вход в пещеру.

Всю ночь Старейший просидел возле холодного очага. Как возродить огонь, как вернуть его в пещеру? Но напрасно он рылся в смутных обрывках давних воспоминаний. Он был стар, его память ослабла и не могла подсказать ему, как искать спасения от мрака и стужи, воцарившихся отныне в пещере.

ГЛАВА VI Осуждение

Когда серый рассвет медленно разогнал темноту, покрывавшую землю, Крек открыл глаза и немало удивился, увидев себя на дереве. Впрочем, он сразу все припомнил, взглянул на братишку, спавшего у него на руках, и быстро перевел глаза на равнину, расстилавшуюся под ними.

Все видимое пространство, вплоть до темной опушки леса, казалось безжизненной пустыней. Земля была совсем голой, нигде ни былинки.

Крысы исчезли, а с ними исчезла и опасность.

Крек растолкал брата, и оба мальчугана, продрогшие за ночь, быстро спустились на землю.

Они думали только о том, как бы скорей добраться до пещеры и отдать богатую добычу. Быть может, этим они вымолят себе прощение за долгое отсутствие.

Ожо беззаботно смеялся. Но Крек сознавал свою вину, и сердце его трепетало от страха.

Они подобрали убитых накануне животных и постепенно двинулись в путь. Спускаясь по тропинке с утеса, Крек разогрелся от быстрой ходьбы, но стоило ему подумать о своем проступке, как кровь холодела у него в жилах.

Рюг-большеухий первый услышал и увидел с порога пещеры несчастных охотников, которых он считал навеки погибшими. Он предупредил Геля и кинулся им навстречу.

Дети тут же объяснили ему, что с ними случилось и почему они провели ночь в лесу.

- Да, конечно, - проворчал добродушный Рюг. - Вы хотели помочь нам всем. Старейший, быть может, простил бы вас. Но вернулись отцы, и гнев их беспощаден. Они нашли пещеру покинутой и огонь потухшим. Это твоя вина, Крек. Теперь вы погибли, несчастные!

- О, Рюг! Что с нами сделают?

- То, что делают с оленями и лошадьми, когда их окружат и поймают.

- Нас убьют?

- Таков обычай.

Крек опустил голову на грудь. Ожо принялся горько плакать. Они понимали, что такое смерть.

- Спрячьтесь в лесу, подальше отсюда, - уговаривал Рюг детей, тронутый их горем. - Идите по направлению к восходу солнца и каждый день трижды стучите по стволам деревьев - поутру, в полдень и вечером. Я услышу вас, открою ваше убежище и принесу вам еду и одежду.

- Бежим!.. - сказал Ожо, пытаясь увлечь Крека.

- Стойте!.. - послышался вдруг совсем близко прерывающийся голос; это был голос Старейшего.

Рюг и дети, захваченные врасплох, упали на колени с мольбой протягивая руки.

- Гель сказал мне, что вы идете в пещеру и что Рюг побежал вам навстречу, - сказал старик. - Я пошел вслед за Рюгом. Я слышал, что вам советовал Рюг. Теперь уже поздно бежать. Я поймал вас. Наказание справедливо и заслуженно! Вас ждут! Идемте!

- Сжалься над нами, Старейший!.. - молили дети.

- Ожо не виноват, отец! - горячо вступился за брата Крек.

Но старик, не слушая его, продолжал - на этот раз с грустью в голосе:

- Крек! Как я верил в тебя! Я любовался твоим мужеством, твоим послушанием, твоей ловкостью и находчивостью. Я сделал бы из тебя охотника, не знающего соперников. А ты? Что ты сделал? Ты убил нашего благодетеля, ты убил огонь. Ты обрек всех нас на смерть от свирепого холода. Ты должен умереть прежде всех.

- О, Старейший, сжалься! Я узнал...

- Твоя вина слишком велика. Огонь, великий друг наш огонь, погас! И ты виноват в этом. Молчи, не оправдывайся. Это не поможет тебе. Иди за мной. А ты, Рюг, не проси меня за них. Вперед! Пусть наши охотники не увидят презренных трусов, которых не стоит даже выслушать.

Несчастные дети с замирающим сердцем спустились по той самой тропинке, по которой еще вчера подымались так весело.

От тоски и страха им стало жарко, но когда они вошли в пещеру, ужасный холод, сменивший былое тепло, сразу пронизал их.

Все были в сборе, но в пещере царила полная тишина. Глубокое отчаяние заставляло всех клонить голову к земле и сдавливало им горло. Это было ужасно!

Мальчики ожидали услышать страшные проклятия. Они приготовились стойко перенести их, а вместо того... Это безмолвное отчаяние взрослых было ужаснее самых яростных угроз.

Вокруг потухшего очага сидели старейшины. Время от времени они почтительно притрагивались к золе, точно касались тела друга, в смерть которого не хочется верить. Волосы у них, обычно связанные в пучок на макушке, были теперь распущены и падали в беспорядке по плечам в знак глубокой печали. Многие плакали.

Слезы, катившиеся по щекам воинов, потрясли бедного Крека. Он понял, что погиб. Ожо, весь дрожа, искал глазами в глубине пещеры свою мать.

Но он не нашел ее среди женщин, неподвижно стоявших позади охотников. Тогда он сжал руку брата и закрыл глаза.

- Вот дети, - сказал Старейший.

Сдержанные рыдания послышались среди женщин.

- Пусть говорят, мы слушаем, - пробормотал начальник, самый важный после Старейшего.

Крек рассказал все, что с ними случилось, почему они не могли вовремя вернуться в пещеру. Он пробовал разжалобить стариков.

- Мы надеялись раздобыть много пищи для всех, - задыхаясь, закончил мальчик свой рассказ, - и только потому я покинул пещеру. Уходя, я позаботился о том, чтобы огонь не погас, а прожил бы до нашего возвращения.

- Огонь умер... - проворчал один начальник. - И пусть он будет отомщен!

Крек и Ожо растерянно озирались кругом. Дикие крики, взывавшие о мести, становились все громче и громче. Напрасно братья искали проблеска жалости на лицах старейшин и охотников. Все лица были искажены отчаянием и яростью, во всех взглядах светилась свирепая решимость.

Старший начальник встал, подошел к детям, схватил их за руки и громко крикнул:

- Старейшины говорят: огонь умер. Изменники должны тоже умереть. На колени! А вам, отцы, матери и дети, да будет их судьба уроком.

Он занес над головой маленьких преступников тяжелый каменный топор. Но Крек вырвался из его рук и упал на колени перед Старейшим.

- О, Старейший! - воскликнул он дрожащим голосом. - Огонь умер, и я убил его; я заслуживаю смерти. Но ты... ты знаешь столько тайн, ты был другом Фо-чужеземца... Разве ты не можешь сделать то, что делал Фо-чужеземец?

- Фо-чужеземец?.. О чем ты говоришь? - пробормотал с удивлением старик. - Я забыл это имя.

- Старейший, ты не помнишь Фо-чужеземца? Он добрался до нашей пещеры весь израненный, полуживой. Он один уцелел после какого-то страшного боя. Начальники позволили ему поселиться рядом с нами. Он прожил недолго. Он стал твоим другом, ты можешь сделать то же, что делал он.

- Что же делал Фо-чужеземец? - быстро спросил Старейший. - Я вспомнил теперь его, но я не знаю, что он мог сделать. Говори! А вы, сыны мои, - прибавил старик, - подождите наказывать его.

Мрачное судилище безмолвствовало, и это молчание было ответом на просьбу Старейшего.

Крек собрался с духом и, крепко прижав руку к сердцу, снова заговорил, обращаясь к старику:

- Ты позволил мне говорить, Старейший! Разве Фо-чужеземец не открыл тебе своей тайны? Так узнай же все, что я сам видел своими глазами.

- Что же ты видел, какие тайны открыл тебе Фо-чужеземец? Говори скорей, и пусть никто не осмелится перебить тебя.

- Однажды, Старейший, - начал свой рассказ Крек, - я бродил по соседним пещерам и, как всегда, переворачивал камни, чтобы найти каких-нибудь животных, которые часто прячутся под ними. Один камень оказался очень тяжелым. Я долго возился с ним. Но когда в конце концов я перевернул его, то нашел под ним странные, невиданные вещи. От удивления я вскрикнул. Фо-чужеземец услыхал мой крик и подошел ко мне. "Это мое, - сказал он. - Никогда не смей говорить о том, что видел, или я убью тебя!" Потом он прибавил: "Когда для меня наступит время уйти в ту страну, откуда никто не возвращается, я оставлю вещи Старейшему в благодарность за то, что он разрешил мне поселиться с вами. Но до тех пор пусть он ничего не знает. Молчи, ты в этом не раскаешься!"

"Впрочем, - сказал мне Фо-чужеземец, - раз ты открыл мое сокровище, то узнай, для чего оно служит". Он взял короткую очень твердую палку с дырочкой посередине, потом вставил в дырку конец маленькой палочки и принялся быстро вертеть ее между ладонями рук. Скоро из дырочки показались дым, потом пламя, оно зажгло сухой мох... Вот что я видел.

Пока Крек говорил, лица суровых воинов выражали величайшее удивление и напряженное внимание. Даже Старейший не в силах был сдержать волнение и сохранить невозмутимый вид.

Мальчик смолк. Старейший вздохнул полной грудью и сказал, точно самому себе:

- Крек, сердце мое полно радости и надежды. Фо-чужеземец умер, но не открыл мне своей тайны. Но теперь словно свет просиял в темной бездне моей памяти. Теперь я все понимаю. Тайну Фо знали мои предки, но сам я не был посвящен в эту великую тайну. Если ты сказал правду и мы найдем в пещере сокровища чужеземца Фо, мы будем спасены. Огонь снова оживет, веселый и ласковый, он снова будет оберегать нас. Быть может, тебя простят...

- Да будет так, - сказал старший начальник. - Пусть дети выйдут из пещеры и подождут под надзором Рюга.

Рюг, очень довольный в душе, уже хотел увести мальчиков, но Старейший снова обратился к Креку:

- Почему ты мне раньше не сказал об этом?

- Прости, если я худо сделал, Старейший, - ответил Крек, - но ведь я обещал молчать. Я думал - тебе давно известна тайна! Это было так давно, я забыл об этом. Хорошо, что я сейчас вспомнил о Фо-чужеземце. Иначе мне пришлось бы умереть.

- Что сталось с вещами чужеземца Фо?

- Не знаю. Я ни разу не осмелился пойти туда, где их нашел. Они, наверное, и теперь там, если только чужеземец не поломал их.

- Хорошо, Крек, - ответил старик. - Хорошо, надейся. И ты, Ожо, утри слезы. Рюг! Ты останешься с детьми. Понимаешь?

- Понимаю и повинуюсь.

Старейший с волнением, которое напрасно старался скрыть, поглядел вслед детям.

В наши дни очень многие дикари пользуются двумя палочками для добывания огня. При трении сухое дерево постепенно нагревается, начинает дымиться и в конце концов загорается.

Но в те незапамятные времена, когда жили Фо и Крек, только очень немногие люди умели добывать огонь трением. Эти счастливые избранники ревниво оберегали от всех окружающих свой драгоценный секрет: это давало им огромную власть над остальными людьми.

Без сомнения, Фо-чужеземец скрывал свою тайну, надеясь с ее помощью завоевать себе почетное место среди обитателей пещеры. Но огонь в пещере горел непрерывно, и Фо так и не представилось случая проявить свое искусство. Перед смертью он не успел открыть свой секрет Старейшему и, наверное, унес бы свою тайну в могилу, если бы Крек случайно не поднял камня.

Убедившись, что дети находятся неподалеку от входа в пещеру, старик вместе с сыновьями отправился к месту, где жил Фо-чужеземец.

Крек сказал правду: под камнем лежали разные вещи чужеземца - прозрачные камни, просверленные посредине, куски янтаря и агата и две драгоценные палочки. Старейший жадно схватил их и пошел обратно в пещеру.

Он сел, взял короткую твердую палку с дырочкой, положил ее под ноги, вставил в дырочку конец другой палочки и принялся быстро вертеть ее между ладонями.

Охотники обступили старика и не отрываясь следили за каждым его движением. Скоро из дырочки показался легкий дымок. Толпа охотников еще плотнее сомкнулась вокруг старика. Через головы и плечи друг друга неотступно глядели они на волшебные палочки. Наконец показался легкий дымок, и клочок сухого мха вспыхнул. Огонь воскрес!

Толпа ахнула, послышались восторженные восклицания. Старейший схватил клочки горящего мха и перенес их на очаг. Вскоре затрещали мелкие сучья.

Очаг ожил, и ожили сумрачные лица охотников. Кое-кто бросился к сваленным в беспорядке тушам - добыче последней охоты. Им не терпелось отведать горячего мяса. Но воины сурово остановили их.

- Еще не время, - строго сказал Старейший. - Огонь воскрес, в пещере снова будет тепло и светло. Теперь нам нужно решить, что делать с осужденными.

Между тем виновные молча, закрыв лица руками, сидели неподалеку от входа, ожидая приговора.

Рюг наблюдал за ними, не говоря ни слова.

Старейшины долго совещались. Наконец старик вышел из пещеры и направился к детям. Его морщинистое лицо было мрачно.

Рюг молча, с тревогой смотрел на старика, как бы спрашивая его о судьбе мальчиков. Старейший сказал:

- Огонь снова горит. Ожо может вернуться в пещеру. Его прощают, он еще мал.

- О, благодарю! - весело воскликнул маленький Ожо. Но сейчас же прибавил с отчаянием в голосе:

- А он, Старейший? Что же он?

Ожо повернулся к Креку, ласково гладя его по плечу.

- Креку дарована жизнь. Но старейшины вынесли такой приговор; кто хоть однажды изменил своему долгу, тот и позднее может снова изменить ему. Никто не может более доверять Креку. Он должен уйти. Пусть он уходит.

- Ужасно! - воскликнул Рюг.

- Молчи, Рюг. Старейшины решили: Креку дадут оружие, одежду и еду. Сегодня же до заката солнца он уйдет далеко отсюда.

Стон Крека прервал его речь. Старик тяжело вздохнул и продолжал:

- Вы с Гелем укажете изгнаннику дорогу к соседним племенам. Никто не хочет, чтобы он заблудился в лесу или сделался добычей зверей. Завтра на заре вы вернетесь в пещеру.

- О, Старейший, это ужасно! - пробормотал Рюг. - Ведь Крек так молод...

- Молчи, Рюг. Как ты смеешь роптать! Даже мать Крека не осмелилась возражать. Молчи и сейчас же ступай к твоим повелителям. Они ждут тебя, чтобы дать последние указания. Ты, Ожо, иди за ним. Ну, убирайтесь!

Рюг молча повиновался. За ним, спотыкаясь, побрел и Ожо, - мальчик ничего не видел сквозь слезы.

- Старейший! - воскликнул Крек, когда они ушли. - Неужели я не увижу тебя больше? Никогда не увижу?

- Никогда, Крек, никогда. Но не забывай моих уроков и советов. Я сделал все, чтобы из тебя вышел ловкий, отважный и находчивый охотник. Ты должен мужественно встретить беду. Не плачь! Переноси несчастье храбро. Мужчина не должен плакать. Прощай!

Крек почтительно склонился перед Старейшим.

Когда он поднял голову, Старейшего уже не было. Бедный Крек, забыв последние наставления старика, упал ничком на камни и горько зарыдал, вспоминая мать, братьев и маленьких сестер, всех, кого он должен навсегда покинуть.

ГЛАВА VII Изгнанник

Близился вечер.

Низкие черные тучи обволакивали небо. Временами накрапывал мелкий дождь. Холодный ветер, свирепствовавший весь день, утих, и полная тишина воцарилась в лесу. Ни один листок, ни одна веточка не шевелились на кронах гигантских дубов и буков. Только изредка тяжелая капля срывалась с верхушки дерева и со звоном разбивалась о нижнюю ветку или мягко падала на поросшую мхом землю. Внизу, между могучими стволами, было почти темно, и только привычный взгляд охотника мог бы различить какую-то маленькую фигурку, неслышно пробиравшуюся по зеленому мху среди необозримой лесной колоннады.

Это был Крек, несчастный изгнанник из родной пещеры.

Гель и Рюг проводили его, как им приказали, до опушки большого леса. Здесь они простились с Креком и вернулись обратно. Расставаясь с мальчиком, Гель передал ему последние наставления Старейшего: идти только при свете дня, направляясь в сторону полуденного солнца, и на ночь непременно забираться на дерево - так всего безопаснее. Но Крек, любимец Старейшего, зорко подмечал все, что происходило вокруг него, и, как все дикари, умел безошибочно определять направление. Он ничуть не боялся заблудиться в лесу, хотя был еще ребенком и находился вдали от родных.

Его тревожило совсем иное. Много опасностей таит лес, а что может сделать он один, как бы храбр и находчив он ни был? Вряд ли ему удастся добраться до одного из тех племен, к которым он направляется, чтобы просить у них приюта.

Эти мрачные мысли так взволновали Крека, что у него началась легкая лихорадка. Чтобы избавиться от нее, он на ходу вырывал и жевал лечебные коренья, как учил его Старейший.

Он шел в сгущающейся тьме, глядя в сумрачную даль и чутко прислушиваясь к каждому шороху, каждому звуку, изредка нарушавшему лесное безмолвие. То неожиданно и громко крикнет какая-нибудь птица, устраиваясь на ночлег, то заверещит мелкий зверек, попав в когти хищнику, то, наконец, с шумом упадет на землю шишка с могучей сосны.

И всякий раз Крек вздрагивал, останавливался и долго прислушивался. Но снова в лесу наступала глубокая тишина, и мальчик снова шел и шел вперед.

На плечах он нес небольшой запас провизии, а в руках крепко сжимал тяжелый топор с острым каменным лезвием. В поясе было зашито несколько кремневых ножей. Когда совсем стемнело, Крек остановился у подошвы громадной ели. Пора было устраиваться на ночлег. Крек недаром получил прозвище "разорителя гнезд": через минуту он был уже на вершине дерева.

Он устроился поудобнее среди ветвей, достал из мешка еду и закусил. Крек не раз вздохнул, вспоминая Ожо; тот спал в пещере подле матери... Но усталость взяла свое, и Крек заснул.

Но отдыхал он недолго. Даже во сне чуткое ухо Крека уловило легкий шорох в ветвях огромного дерева. Мальчик тотчас проснулся и, сжимая в руке топор, стал тревожно прислушиваться.

Шорох повторился. Крек понял: он не один на дереве, у него появился какой-то сосед по ночлегу. Кто это мог быть?

Крек не знал, что ему делать. Спускаться вниз опасно: враг мог кинуться на него сверху. Попробовать подняться выше на гибкую верхушку, - быть может, неприятный сосед не посмеет последовать за ним?

Крек не знал точно, где укрылся враг, и боялся подставить ему для нападения бок или спину. Оставалось только одно: притаиться там, где он сидел, и приготовиться к бою. Бой, наверное, будет, - это подсказывало Креку чувство охотника.

Шорох повторился снова, еще раз и еще... И вдруг в просвете ветвей, на фоне ночного неба Крек заметил какую-то длинную тень. В ту же секунду мальчик перескочил на соседнюю ветку. Крек сам не знал, как это случилось: его воля не участвовала в этом прыжке. Его тело, повинуясь какому-то внутреннему порыву, само перенеслось на ближайшую ветку.

Все это длилось только один миг: тень прыгнула одновременно с ним; и на том месте, где он сам только что ожидал врага, Крек увидел своего соседа. Это была огромная рысь. Промахнувшись, зверь едва не сорвался с ветки и теперь висел на ней, уцепившись передними лапами и раскачиваясь всем своим длинным телом.

Крек поднял топор и со всей силы ударил могучего зверя по голове. Раздалось злобное рычание.

Крек снова замахнулся, но на этот раз удар скользнул по боку животного. Сильно качнувшись, рысь успела перескочить на соседнюю нижнюю ветку. Первая схватка между ловким мальчиком и свирепым зверем окончилась.

На дереве снова воцарилась тишина. Слышалось только прерывистое, хрипящее дыхание хищника. Рысь, видно, была тяжело ранена. Теперь Крек знал, что зверь находится под ним. Значит, можно было забраться повыше.

Но едва мальчик перескочил на ближайшую ветку, как сзади снова послышался шорох. Раненая рысь не хотела отказаться от добычи. Крек замер на месте. Зверь также притих. Крек ждал. Ни один звук не нарушал тишину ночи. Даже хриплого дыхания зверя не было слышно. Только изредка какой-то неясный шорох раздавался среди ветвей.

Тревога снова охватила маленькое сердце Крека.

Что затевал враг? Крек боялся пошевелиться. Так прошло довольно много времени.

Вдруг легкий шум раздался над головой мальчика, и тотчас огромное тело обрушилось на него сверху. Но Крек успел увернуться и укрылся за ствол. Он почувствовал только, как острые когти царапнули его руку выше локтя, и в тот же миг огромная лапа вцепилась в ветку совсем около него. Изогнувшись, почти вися на одной руке, не помня себя от страха, Крек изо всей силы ударил топором по лапе и услышал, как хрустнула под лезвием кость.

Удар был так силен, что Крек не удержал топора, и он полетел вниз. А вслед за топором, ломая мелкие ветки, среди града осыпающихся шишек, свалилась с дерева и потерявшая равновесие искалеченная рысь. Она тяжело грохнулась оземь. Обычно звери кошачьей породы легко падают и становятся на лапы. Рысь шлепнулась как тяжелый мешок: раны ее были серьезны, и она, обессиленная, рухнула на землю.

Сначала под деревом слышалась какая-то возня и подвывающее злобное рычание. Затем все стихло.

Дрожа от возбуждения и пережитого страха, Крек проворно взобрался на самую верхушку дерева. Он устроился понадежнее среди гибких, качающихся ветвей и первым делом достал из-за пояса самый большой из запасных ножей.

Теперь он снова был вооружен и мог спокойно ждать нового нападения. Но под деревом все было тихо, и в лесу воцарилось безмолвие.

Долго сидел так Крек.

Исцарапанная зверем рука сильно саднила, ему было холодно. Понемногу дремота начала одолевать его. Тогда он спустился пониже, и, угнездившись в развилине могучих ветвей, скоро заснул...

- Карр, карр, - надрывался огромный ворон, качаясь на ветке неподалеку от Крека. - Карр, карр!

Крек испуганно открыл глаза и не сразу сообразил, где он находится. Было совсем светло. Тяжелые тучи по-прежнему облегали все небо. Но ни дождя, ни ветра не было. Перегнувшись через ветви, Крек глянул вниз. Внизу, у голых корней дерева, в луже крови лежал труп его ночного врага. Какие-то пернатые хищники уже терзали его. Крек осмотрел руку. Несколько запекшихся рубцов указывали, где прошлись когти зверя. Рука слегка ныла, но Крек мог свободно двигать ею. Крек еще раз внимательно огляделся и спустился вниз.

Прежде всего он разыскал упавший во время ночной схватки топор, затем подошел к мертвой рыси. На голове ее зияла глубокая рана, правая передняя лапа была отсечена. Это было огромное великолепное животное. Встреча с таким зверем в ночную пору опасна и для взрослого охотника, - Крек имел полное право гордиться своей победой. Крек громко крикнул; это был крик торжества и победы. Он совсем позабыл о первом правиле всякого охотника - хранить в лесу глубокое молчание.

Ему ответили три далеких крика.

Удивленный Крек почувствовал, как у него забилось сердце. Но, вспомнив, что в лесу бывает эхо, он только засмеялся над своей ошибкой.

Однако следовало быть осторожнее, так поступил бы каждый истый охотник. Он схватил топор, подбежал к дереву, на котором провел ночь, прислонился к стволу и, насторожившись, быстро оглядел чащу, стараясь проникнуть взглядом в ее таинственную глубь.

Но вот опять до него донеслось три крика, на этот раз, как ему показалось, голоса раздавались ближе.

Это уже не могло быть эхо. Это кричали люди.

И в самом деле, спустя несколько мгновений в чаще послышался треск сухих сучьев под тяжелой ступней, шорох раздвигаемых ветвей, и два вооруженных подростка очутились как раз против Крека.

- Брат!.. - закричали они. - Вот мы и пришли!

Ошеломленный Крек выпустил топор из рук и, весь дрожа от радости и изумления, скорей прошептал, чем сказал:

- Гель!.. Рюг!..

- Да, брат! Теперь мы тебя больше не покинем. Старейший позволил нам идти с ним и разыскать тебя.

- Старейший?.. - растерянно повторил Крек.

- Да, да, Старейший, - внезапно произнес за ним знакомый голос.

Крек быстро обернулся и увидел в двух шагах от себя Старейшего с громадной волчьей шкурой на плечах. Он надевал ее только тогда, когда собирался в далекое путешествие. Он был в полном вооружении, а лицо его было разрисовано белыми полосами, сделанными мелом, как полагается начальнику племени.

В руках старик держал свой жезл из резного рога северного оленя.

Крек преклонил колени.

- Старейший! - сказал он. - Ты не покинул меня... Благодарю тебя!

- Помнишь, Крек, ты не оставил твоего престарелого наставника на берегу реки, когда на нас надвигались ужасные чудовища. Я вспомнил это и, видишь, я здесь. Я навсегда покинул пещеру. Я никогда не расстанусь с тобой и с этими двумя храбрецами - Гелем и Рюгом, - они упросили меня взять их с собой.

- Но что это? - продолжал старик, глядя на мертвого зверя, распростертого у корней ели. - Неужели ты убил его?

Предшествуемый Гелем и Рюгом, он приблизился к рыси, лежавшей на земле.

Пока Крек рассказывал о ночной битве, а Рюг-большеухий внимательно слушал, Гель вытаскивал из лыковых плетушек пищу для утренней трапезы.

Когда Крек кончил свой рассказ, все принялись за еду.

- Сегодня вечером, - сказал ему старик, - тебе не придется, как птице, забираться на ветку из страха перед дикими зверями. На ужин у нас будет жареное мясо. Я унес с собой "огненные палки". В пещере огонь долго еще не погаснет. А мы каждый вечер станем зажигать огонь и по очереди будем спать на земле под его надежной охраной.

После завтрака старик помог Креку снять шкуру с убитой рыси. Затем все двинулись в путь, в далекий, неведомый мир. Старик шел размеренным твердым шагом, а дети - легко и весело.

Первый день прошел для четырех друзей мирно, без всяких приключений, если не считать погони за маленькой лисицей; ее кровь охотники выпили на одной из остановок.

ГЛАВА VIII В неведомый мир

За первыми днями пути последовало еще много других дней, то пасмурных и дождливых, то светлых от падающего снега; но солнце показывалось редко. Старейший с внуками все продолжал идти через леса, равнины и горы в сторону полуденного солнца.

Ни один день не проходил без того, чтобы Крек не получил от Старейшего или братьев какого-нибудь полезного урока.

Он научился распознавать крики, пение, свист, рычание, - словом, все голоса земли и живых существ, ее населяющих.

Природа была для него чудесной школой, а строгими учителями - нужда и лишения и иногда долголетний опыт Старейшего.

Крек узнал всякие хитрости и уловки, какие применяются на охоте за разными животными; умел ставить западни, осторожно обходить зверя, угадывать, в какую сторону кинется испуганное животное.

Он был моложе своих братьев, но бегал, прыгал, лазил, плавал и нырял гораздо лучше их.

Еле заметные следы животных, самые легкие царапины маленьких когтей где-нибудь на коре дерева никогда не ускользали от его острого взгляда.

Он умея подстеречь и схватить рыбу так же ловко, как Гель; слух теперь у него был не хуже, чем у Рюга, а обоняние так остро, что он издали мог предсказать, какое животное приближается к ним.

Но Крек никогда не кичился своим превосходством, не хвастался своими знаниями. Он всегда был готов учиться и внимательно слушался каждого слова Старейшего.

Это был все тот же скромный и терпеливый мальчик. Он по-прежнему восхищался старшими братьями и глубоко почитал своего учителя. Правда, иногда Креку казалось, что старик ошибается, но это не могло поколебать уважения мальчика к престарелому наставнику.

Путешествие затягивалось, а погода становилась все хуже и хуже. Зима была не за горами.

Старик уже не раз подумывал о том, что было бы благоразумнее выждать наступления более теплых дней в каком-нибудь сносном жилище.

Но где найти жилье?

Построить хижину из ветвей, обложить ее толстым слоем земли? Но такая хижина не могла защитить путника от осенних дождей и свирепых зимних ветров.

И Старейший, невзирая на суровую погоду, все еще продолжал двигаться вперед. Ему хотелось найти какое-нибудь надежное убежище на зиму.

Но путь наших странников пролегал по равнине, где трудно было отыскать что-нибудь подходящее.

Как-то раз они попробовали устроиться на ночлег в большой яме, в лесу; это было заброшенное логовище какого-то животного.

Но в ту же ночь прошел сильный дождь, и воды соседнего болота внезапно разлились по равнине, затопив берлогу, только что превращенную в человеческое жилье.

Путешественники едва не утонули, захваченные водой во время сна. Чуть ли не вплавь спаслись они из этого негостеприимного убежища и бежали на равнину. Здесь провели они остаток ночи под проливным дождем и яростным ветром.

Но судьба наконец сжалилась над нашими странниками.

Однажды охотники преследовали какую-то дичь. Пробегая мимо невысокого холма, густо поросшего деревьями, Рюг заметил, что южный склон его круто обрывается к бурному ручью, протекавшему внизу. В обрыве зияла какая-то черная дыра, наполовину прикрытая вьющимися растениями.

Рюг тотчас направился к ней, обошел ее со всех сторон и внимательно осмотрел снаружи. Обрыв был сложен из пластов какого-то сероватого камня. Кое-где плиты обломились и лежали грудами, кое-где нависли над самой водой, образуя обширные навесы.

В одном месте черная дыра, откуда бежал маленький ручеек, вела далеко в глубь обрыва. У входа Рюг заметил огромную кучу слежавшегося мусора и несколько обугленных, полусгнивших коряг.

"Наверное, здесь когда-то жили люди", - подумал Рюг.

И сейчас же прибавил:

"И люди будут жить здесь. Нам нужно как раз такое убежище. Здесь мы найдем защиту от дождей и снега".

Он обошел холм, чтобы убедиться, нет ли где-нибудь другого входа в таинственное подземелье. Но поиски его были напрасны: темное отверстие под обрывом, загороженное сеткой вьющихся растений, было единственным входом в пещеру.

Рюг осторожно раздвинул лианы и терновник, закрывавшие отверстие, и отважился заглянуть вглубь.

- Очень темно, - проговорил он, - но зато тихо.

Рюг пригнулся и, держа копье наготове, полез в подземелье.

Прошло несколько секунд, как юноша скрылся под камнями. Вдруг из пещеры послышался неясный треск, затем пронзительные крики и удары.

Еще мгновение - и в отверстии пещеры показался Рюг, запыхавшийся, забрызганный кровью, с обломком копья в руке; он перевел дух и со всех ног бросился бежать к тому месту, где мог находиться Старейший.

Между тем старик и мальчики начали уже тревожиться за Рюга.

Когда юноша подбежал к своим друзьям, он не сел, а упал около костра; он молчал и дрожал всем телом.

Старик и дети смотрели на него с удивлением.

- Что случилось, Рюг? - спросил Старейший. - Откуда эта кровь? У тебя оружие сломано! Что произошло?

- Люди... люди... - бормотал Рюг, мало-помалу начавший дышать спокойнее.

- Люди! Где? - вскричали охотники.

- Вон там, в подземелье. Они напали на меня в темноте. Я сражался во мраке, но мое копье сломалось, и я бежал. Надо было предупредить вас об опасности и помешать вам попасть к ним в засаду. Сколько я их убил! Сколько я их убил! Много, очень много! Но их осталось еще больше.

Охотники все время прерывали рассказчика восклицаниями. Эта весть поразила их. Они были храбры, но и самые храбрые воины при вести о близкой битве становятся серьезными.

- Вставайте, - приказал Старейший. - Берите оружие. Идем навстречу врагу. Но почему они не преследовали тебя?

Мирные путешественники сразу превратились в воинов и в строгом боевом порядке двинулись к пещере.

Гель захватил с собою длинную горящую головню, - так приказал ему старик.

Они подошли ко входу в мрачное подземелье. Гель бросил туда свой горящий факел. Воины, потрясая оружием, разразились воинственными кликами. Они ожидали, что враг, сидевший в засаде, сейчас же яростно набросится на них.

Но вместо людей, с которыми так храбро сражался Рюг, из пещеры с пронзительным криком вылетели какие-то большие черные и рыжие существа.

Одни из них быстро улетели, исчезнув между деревьев, другие, раненые, попадали на землю.

Оказалось, что Рюг-большеухий в темноте принял за людей огромных летучих мышей.

Охотники осмотрели убитых зверей. Конечно, эти животные были не так страшны, как вооруженные люди, но никто не смеялся над испугом Рюга: в темной пещере их легко было принять за свирепых чудовищ.

Потом все вернулись к пещере.

Крек влез в нее, поднял головню, раздул огонь и, подбросив в костер сухой травы и веток, стал на пороге, ожидая, не появится ли еще какой-нибудь враг. Но внутри все было тихо, и, когда дым рассеялся, все забрались под каменные своды.

Пещера была низковата, но довольно суха и просторна. Маленький ручеек, выбиваясь из расселины в глубине пещеры, протекал вдоль стены. У входа виднелись следы древнего очага. Своды и стены были закопчены.

Видно, здесь некогда обитало какое-то не слишком многолюдное племя.

Старейший осмотрел пещеру, и она показалась ему подходящим убежищем от непогоды и от диких зверей. Было решено провести здесь остаток зимы.

В этот вечер охотники спали уже под кровом. В первую ночь почетная обязанность оберегать остальных и следить за огнем выпала на долю Крека.

Зима прошла быстрее, чем ожидали охотники. Жестокие морозы скоро сменились оттепелями и дождями. В морозные дни охота на оленей была более удачна, потому что эти животные отыскивали под снегом лишайники и мох.

Около жилища охотников протекала тихая, заросшая камышом речка. Когда наступили теплые дни и олени ушли к полуночным странам, наши охотники начали бить по берегам реки кабанов, болотных птиц, выдр и других, более редких зверей. Одни звери были громадны, другие чуть побольше кроликов. Все эти звери и зверьки валялись в грязи, плавали, ныряли, отыскивая рыбу или корни водяных растений.

Однажды на охоте Крек сделал очень важное открытие.

На берегу реки лежали упавшие деревья. Они были настолько велики, что у мальчиков не хватало силы подтащить их к пещере. Рюг пытался расколоть их большим каменным топором, но из этого ничего не вышло. Каменный топор только скользил по твердому высохшему дереву. Так они и остались лежать на берегу, возле самой воды.

Животное, за которым охотился Крек, спряталось в нору, как раз под одним из этих стволов. Мальчик принялся расширять и расчищать руками и древком копья нору, а потом позвал на помощь Рюга.

В конце концов мальчики решили, что лучше всего откатить дерево в сторону, и тогда они, наверное, поймают зверька.

Берег довольно круто спускался к реке, и Крек с Рюгом без особого труда скатили бревно вниз; дерево с разгону упало в воду, разбрасывая целые фонтаны брызг. Сухой и крепкий ствол, тихо колыхаясь, поплыл по течению. Гель в это время купался; увидев скатившееся бревно, он бросился за ним вдогонку. Тащить тяжелое бревно было трудно, и Гель решил взобраться на него верхом, рассчитывая, что так ему легче будет направить его к берегу.

Гель рассчитал правильно. Сначала он плыл верхом на бревне по реке, а затем благополучно причалил к берегу.

Между тем Крек и Рюг, поймав зверька, решили отдохнуть и выкупаться. Недолго думая, они бросились в реку вдогонку за Гелем. Но Гель на бревне плавал гораздо быстрее их. Креку и Рюгу это показалось обидным, и они решили последовать примеру Геля.

Мальчики скатили в воду еще два бревна, и вскоре на реке показалась целая флотилия. На берег вышел Старейший; его привлекли веселые крики и возня ребят; он присел на траву и стал любоваться их играми.

Случайно бревно Рюга сцепилось своими крючковатыми сучьями с бревном Крека. Мальчики попробовали разъединить бревна, но это им никак не удавалось. Тут Крека осенила новая мысль.

- Давайте плавать вместе. Как много у нас места! Гель, - крикнул он,

- подплывай к нам, садись вместе с нами!

Мальчики стали плавать втроем, кое-как управляя подобранными в воде палками.

Старейший окликнул их и приказал подплыть к берегу. Когда братья приблизились к берегу, старик сошел в воду и осмотрел их самодельный плот. Затем он велел детям наломать гибких ветвей и спустить на воду еще несколько стволов.

Потом Старейший, обрубив кое-где ветки, пригнал стволы поплотнее друг к другу и начал связывать их гибкими прутьями и ветвями лиан. Мальчики немедленно принялись ему помогать, и скоро неуклюжий, но зато очень прочный плот был готов. Он отлично выдерживал тяжесть старика и мальчиков. Старейший остался очень доволен своей выдумкой.

Так как река текла по направлению к восходу солнца, то Старейший объявил детям, что часть пути они сделают на плоту. Плыть по реке легче и спокойнее, чем странствовать пешком.

Дети пришли в восторг от этой затеи. Тронуться в путь решили на следующий день.

Утром охотники срезали и подсушили над костром несколько длинных и крепких жердей, которые должны были служить для управления плотом.

Плот устлали связками камыша, перенесли на него весь запас провизии и свои убогие пожитки.

Затем Старейший торжественно взошел на плот и приказал Рюгу и Гелю вытолкнуть плот из прибрежных камышей на чистую воду. Мальчики не без волнения повиновались этому приказу, и скоро плот, тихо покачиваясь, поплыл посередине реки.

ГЛАВА IX Озерные жители

Плыть легче, чем идти, и все же плавание на неуклюжем плоту утомляло наших путешественников. Все время приходилось зорко следить за тем, чтобы плот не опрокинулся. Целые дни проводили мальчики с шестами в руках, то отталкивая плывшие навстречу коряги, то проворно причаливая к берегу, чтобы избежать опасной встречи с каким-нибудь водяным животным, то снимая плот с мели и направляя его на середину реки. Наконец, на шестой день пути, обогнув крутой поворот, храбрые плаватели увидели вдали обширную равнину, окруженную туманными горами.

Река, по словам дальнозоркого Крека, словно терялась в этой равнине.

Старейший объяснил детям, что голубая равнина - это большое озеро, отражающее ясное небо.

Крек по своей привычке собрался было засыпать старика вопросами. Но Рюг внезапно вмешался в разговор и помешал ему.

- Я слышу какой-то шум, - сказал Большеухий. - Он доносится с правого берега, из-за леса. Не то топот стада оленей или лосей, не то стук камней. Прислушайся, Крек! Словно гигантские животные роют берег, или сыплются какие-то камни.

Крек, прислушавшись, сказал, что это ссыпают вместе груды камней.

- Говорите шепотом, - сказал старик, - а ты, Гель, передай мне мешок, он у тебя под ногами. Камни, наверное, кидают люди. Нам понадобится оружие, если придется сражаться, и подарки, если мы вступим с ними в переговоры. Я надеюсь, что незнакомые люди, увидев мои сокровища, встретят нас приветливо.

Старик развязал жилу, стягивавшую мешок. И в самом деле, вещи, хранившиеся в мешке, составляли по тем временам величайшую редкость. Старик недаром гордился ими. Тут были куски горного хрусталя, агата, мрамора и желтого янтаря, обточенные и просверленные; из них низались почетные ожерелья. Были тут и пестрые раковины, попавшие из далеких

стран, искусно сделанные наконечники стрел, куски красного мела для разрисовки лица, перламутровые шила, рыболовные крючки и иголки из слоновой кости.

Все эти сокровища старик собрал за свою долгую жизнь.

Дети рассматривали их, широко раскрыв глаза от удивления. Но им не пришлось долго любоваться драгоценностями. Надо было снова приниматься за шесты. Плот, подхваченный течением, быстро приближался как раз к тому месту, откуда раздавался шум, с каждой минутой становившийся все сильнее и сильнее.

Старик спрашивал себя, не слишком ли неосторожно с их стороны продолжать спускаться по реке на плоту, не лучше ли им высадиться и укрыться под привычную сень береговых лесов, когда Крек, дотронувшись до его руки, прошептал:

- Старейший, нас заметили... Я вижу вдали, на самой середине реки, каких-то людей. Они плывут на древесных стволах и делают нам знаки. Вон они!

- Теперь поздно скрываться. Поплывем к ним навстречу, - ответил Старейший. С этими словами он встал, поддерживаемый Гелем, и, в свою очередь, принялся подавать знаки рукой.

Через несколько минут плот путников окружили четыре плавучие громады, - таких никогда не видел ни Крек, ни Старейший. То были лодки, выдолбленные из цельных древесных стволов, заостренных по обоим концам. В этих лодках стояли люди и держали весла.

- Эти люди знают больше меня, но вид у них миролюбивый, - сказал Старейший, глядя с восхищением на незнакомцев и их лодки. - Быть может, они дадут нам приют. Надо постараться, чтобы нас хорошо приняли.

Он обратился к незнакомым людям с миролюбивой речью, а те смотрели на пришельцев скорее с любопытством, чем враждебно, и с видимым удивлением указывали друг другу на странный плот наших путешественников.

Гребцы в лодках, вероятно, не поняли речи старика: но приветливое выражение его лица, его спокойные, миролюбивые жесты, ласковые переливы голоса, несомненно, убедили их, что почетный старик и его молодые спутники не питают никаких враждебных замыслов. Лодки вплотную приблизились к плоту. Обе стороны обменялись приветственными жестами и улыбками.

Крек с жадным любопытством разглядывал прибывших. По своей одежде и оружию люди в лодках были очень похожи на людей, спустившихся к озеру на плоту.

Пока длилась церемония первого знакомства, лодки и плот продолжали плыть вниз по реке и скоро очутились против пологого песчаного берега. Тут нашим путешественникам открылось никогда не виданное, странное зрелище.

Недалеко от берега, по склонам холма, сплошь покрытого галькой и гравием, двигались взад и вперед вереницы людей. Одни наполняли камнями кожаные мешки, другие сносили эти мешки к берегу и высыпали камни в лодки.

Грохот ссыпаемых камней слышали издалека Крек и Рюг.

Плот и лодки направились к берегу и скоро причалили. На берегу, на вершине холма, в широкой выемке, Старейший и мальчики увидали скелет громадного животного.

Чудовищный скелет отчетливо вырисовывался на голубом небе; казалось, длинные побелевшие кости держатся какими-то невидимыми связками.

Громадные плоские рога, усаженные остриями и зубьями, торчали по обе стороны могучего черепа, высоко поднимая свои разветвления. По-видимому, это был олень или, даже, вернее, лось. Когда-то, очень давно, течение прибило его труп к береговой отмели, много лет подряд река заносила его песком и галькой. Наконец река, прорыв себе более удобное русло, отошла в сторону. Труп остался погребенным в береговых холмах. Теперь люди, добывая песок и гальку, раскопали его могилу.

Старейший много раз в своей жизни охотился на лося и ел его мясо. Но такого громадного зверя он никогда не видывал; чудовищные останки этого свидетеля прошедших времен поразили его и мальчиков.

Между тем люди на холме продолжали свой тяжелый и непонятный для наших путников труд. Несколько человек отделились от толпы работавших и подошли к пришельцам.

По важной осанке, по уверенному виду, по украшениям волос, ожерельям и, наконец, по начальническим жезлам Старейший сразу признал в незнакомцах вождей племени и протянул к ним свои дары. Вожди милостиво, с достоинством улыбнулись, и между ними и стариком завязался длинный разговор при помощи знаков.

Старейший выразил желание найти для себя и своих юных спутников мирный приют в жилищах этого племени. Он поклялся, что они будут служить верой и правдой приютившим их людям. Быть может, со временем их примут в члены великой новой семьи, которую они нашли после длинного путешествия, такого опасного и тягостного.

Вожди не без труда поняли, что хотел сказать старик. Они смерили взглядом Геля, Рюга и Крека. Ловкие и смелые мальчики, видимо, понравились им. Они нуждались в сильных и смышленых работниках, чтобы закончить важную работу, начатую на берегу озера. И они согласились исполнить просьбу Старейшего.

Гель, Рюг и Крек почтительно склонились перед ними и принялись весело собирать гальку, не понимая еще, зачем и для чего они это делают.

Вожди сразу признали Старейшего равным себе человеком. Они усадили его рядом с собой и предложили в знак союза выпить вместе с ними речной воды, поданной в большой раковине.

Тем временем пироги нагрузили доверху. Все расселись по лодкам, путешественники снова поместились на своем плоту, и флотилия тронулась в путь к поселку туземцев.

Они вскоре достигли устья реки. Здесь началось озеро, безбрежная гладь воды... Старейший и мальчики были поражены величавым простором озера.

Но вот путешественники выплыли в озеро, и перед ними открылось еще более чудесное зрелище. Справа от устья реки, довольно далеко от берега, виднелось много хижин, крытых тростником и обмазанных глиной. Хижины стояли на широком помосте из древесных стволов. Крепкие сваи, прочно укрепленные в воде, поддерживали помост.

Вода была так прозрачна, что наши путники могли заметить на дне озера, у подножия каждой сваи, громадные кучи галек и гравия.

Тут только они поняли, зачем жители поселка привозили издалека груды щебня и песку.

Прямые стволы деревьев, грубо обтесанные, не могли, конечно, глубоко войти в каменистую почву озера, а "бабы", которыми теперь забивают сваи, тогда еще не были известны. Чтобы прочно укрепить сваи на дне озера, у их основания насыпали громадные кучи камней.

Старейший и трое юношей с изумлением смотрели на эти дома на воде, где отныне им было суждено жить.

- В этих тростниковых пещерах, - сказал Рюг, - можно отдыхать спокойно. Кроме птиц, змей и пожаров, здесь нечего бояться.

Гель и Крек согласились, что здесь жить было гораздо приятней, чем в пещере.

Но к радости Крека примешивалась доля печали. Ему недоставало матери и сестер, Маб и Он. Как бы хорошо было, думал он, если бы на помосте, где стояли хижины, он увидел бы их знакомые фигуры. Что-то они делают теперь? Не забыли ли они его?

Но все кругом было так ново, так необычно, что грусть Крека быстро прошла. И когда лодки остановились у места, где сваи засыпали гальками, Крек снова развеселился. Он хотел теперь одного: как можно скорее доказать, что он трудолюбив, мужествен, сметлив и будет полезен новой семье.

Между тем на помосте теснились обитатели деревни, с удивлением рассматривая плот с чужеземцами. Они приветливо встретили пришельцев. Молодежь, всегда любопытная, внимательно осматривала одежду и оружие нежданных гостей.

Дружба между молодежью заключается скоро, и спустя несколько часов братья и озерные мальчики так подружились, словно они с детства знали друг друга.

Гель-рыболов сразу же стал работать вместе с водолазами - они попеременно поддерживали сваи в отвесном положении, пока их основание укрепляли камнями. Гель чудесно нырял и мог оставаться под водой очень долгое время.

Рюг присоединился к тем работникам, которые устанавливали сваи в воде, и очень быстро научился обтесывать и заострять концы древесных стволов с помощью длинного топора из шлифованного камня.

Старейший долго осматривал новые орудия. Эти полированные каменные топоры, наконечники копий и стрел были такими острыми, гладкими и красивыми. И, конечно, эти орудия были гораздо совершенней грубо обтесанных, кое-как оббитых орудий жителей пещеры. Старик радовался, что встретил племя, которое умеет строить такие чудесные дома и изготовлять такое прекрасное оружие.

Вечером, когда наши путешественники остались одни в новом жилище, большой и хорошо закрытой хижине. Старейший поделился с мальчиками своими впечатлениями.

- Дети мои, - сказал он, - я рад, что мы встретили людей, которые - я признаюсь в этом без стыда - знают куда больше, чем старейшины нашей пещеры, и чем я сам. Учитесь у них. Вы молоды и скоро научитесь всему, что знают эти люди. Они изобрели много хороших вещей, и живется им в этой мирной стране гораздо легче, чем нам в наших лесах. А мне в мои годы уже трудно переучиваться, хотя мне нравится все, что я вижу здесь.

- Старейший, - сказал Крек, - я видел, как они просверливают в топорах дыру для крепких деревянных рукояток. Для этого нужны костяная палка, песок и вода. На топор они насыпают мелкий песок, поливают его водой, затем с силою надавливают на него костяной палочкой и начинают его вращать. Все время они подсыпают песок и подливают воду. Сначала получается маленькая впадина, постепенно она становится все глубже и глубже и наконец превращается в дыру. Но как упорно и долго приходится им работать!

Старейший похвалил Крека за наблюдательность.

Первая ночь на озере прошла спокойно. С тех пор как путники оставили родную пещеру, впервые ни грозный рев животных, ни крики ночных птиц не прерывали их сна. Тихий плеск воды о сваи, казалось, убаюкивал их.

На другой день путники проснулись бодрыми и веселыми. Выйдя на мостки, соединявшие деревню с берегом, они увидели, что обитатели хижин давно уже встали и принялись за работу. Женщины жарили рыбу и мясо на очагах. Эти очаги были сложены из плоских камней, скрепленных илом, который под влиянием жара обратился в камень.

Быть может, именно вид этого обожженного ила и внушил позднее первобытным людям мысль лепить из него сосуды наподобие плетушек из коры и обжигать их на огне.

Старейший объяснил детям, что благодаря камню и илу деревянный помост не может загореться.

- Признаюсь, - сказал он, - я все время боялся, как бы в поселке не вспыхнул пожар и не погубил хижин. Но чудесные очаги из камней и ила отлично предохраняют поселок от пожара.

Внезапно громкие и хриплые звуки прервали этот разговор. Старейший быстро оглянулся: дети из поселка изо всех сил дудели в большие раковины. На их призыв работники, рассеянные по берегу и на пирогах, стали собираться к хижинам. Настал час еды. Через несколько минут все собрались вокруг очага, и среди глубокого молчания вожди начали раздавать пищу.

Некоторое время слышалось только шумное чавканье и изредка - громкая икота.

С наслаждением уплетая маленьких мясистых рыбок с красными точками на спине, Крек вдруг заметил, скорей с изумлением, чем с испугом, неподалеку от очага двух зверьков с острыми ушами и длинным хвостом.

Зверьки сидели неподалеку от людей и жадно смотрели на мясо.

Животные, казалось, готовы были кинуться на людей, но никто не обращал на них внимания. Это удивило Крека, он тотчас встал, молча схватил свою палицу и собрался храбро напасть на зверьков. Но вождь племени догадался о намерении мальчика, сделал ему знак положить оружие и снова приняться за еду.

Вождь тут же кинул несколько костей животным, и те жадно накинулись на эту скудную подачку и ворча оспаривали ее друг у друга.

Старейший удивился не меньше Крека, но вождь объяснил им, что эти зверьки давно уже привыкли жить около людей.

Несколько лет тому назад, в холодное зимнее время, зверьки эти вышли из лесу и бродили возле лагеря. Должно быть, их мучил голод. Однажды кто-то бросил в них костью. Но зверьки не испугались, а подошли поближе и принялись глодать ее. Так продолжалось несколько дней подряд.

- Животные, - добавил начальник, - поняли, что их не убьют, что возле людей можно полакомиться костью, и остались здесь жить. Когда охотники преследуют оленя или какую-нибудь другую дичь, они бегут вперед и кружатся около добычи, подгоняя ее к охотникам. Поэтому мы не стали их убивать.

Старейший долго и с восхищением разглядывал зверьков, подружившихся с человеком. Он и не подозревал, что позже потомки этих зверей утратят дикий нрав и станут нашими верными помощниками и товарищами - собаками...

Покончив с едой, все улеглись спать. Но отдых длился недолго, вскоре все с новыми силами принялись за работу. Несколько охотников вместе с зверьками отправились в лес. С ними ушли Гель, Рюг и Крек. Оставшиеся принялись крепить сваи; женщины и дети скоблили шкуры, натирали их мокрым песком и жиром, чтобы сделать их мягкими и легкими.

Старейший и начальник поселка уселись возле очага и принялись изготовлять наконечники для стрел. Это были превосходные мастера. Из небольших кусочков кремня они выделывали тонкие и гладкие острия.

Стрелы с такими наконечниками могли тяжело поранить даже огромного лося и зубра.

Если вы будете в музее, остановитесь около коллекции оружия каменного века и поглядите на нее внимательно.

Сколько терпения, упорства, мастерства надо было затратить, чтобы превратить кусок бесформенного камня в гладко отшлифованный тонкий наконечник стрелы или тяжелый молоток.

У первобытных мастеров не было ни наших инструментов, ни наших станков, и все же они умели изготовлять те совершенные вещи, которыми мы любуемся теперь.

В то время как оба старика работали на помосте свайного поселка, Крек бродил по лесной чаще. Вдруг он услышал звук, словно кто-то раскусывает орех; треск шел с верхушки дерева. Быть может, это щелкал орехи какой-нибудь грызун? Крек присел за высокие сухие папоротники, чтобы скрыться от глаз животного, и взглянул вверх.

Мальчик изумился, когда на верхушке дерева он увидел не грызуна, а ноги какого-то человеческого существа!

Крек бесшумно, словно змея, зарылся в траву и, чуть дыша, стал выжидать, поглядывая на верхушку дерева.

Существо, щелкавшее орехи, с увлечением продолжало свое занятие. Это, видимо, и помешало ему расслышать шелест травы, раздвигаемой Креком. Наконец, оборвав все орехи на дереве, человек решил спуститься на землю.

Он проделал это бесшумно и очень ловко; у подножия дерева он перевел дух и быстро скользнул в чащу.

Он так и не заметил, не почуял молодого охотника.

Но Крек успел его рассмотреть. Этот человек не походил ни на одного из жителей поселка, с которыми Крек успел познакомиться.

Лицо у него было волосатое, а шею охватывало ожерелье из когтей медведя.

Кто же был этот незнакомец?

Крек вздохнул свободно после ухода человека с ожерельем, он был доволен, что отделался так просто. В первую минуту Крек хотел бежать в поселок, но, подумав, решил сначала выяснить, куда направился незнакомый охотник.

Крек кинулся вслед за незнакомцем. Мальчик быстро настиг его и, припав к земле, пополз за ним так близко, что видел, как медленно поднималась трава, примятая его ногами.

Запах тины и водяных растений, сначала едва заметный, потом все более и более острый, возвестил Креку, что они приближаются к берегу озера. И он не ошибся. Скоро к шелесту листьев и ветвей присоединился и плеск воды. Между деревьями и растениями падали полосы света, они становились все ярче и ярче.

У опушки леса Крек остановился. Он увидел, что незнакомец, ничуть не скрываясь, смело прошел по пустынному отлогому берегу и направился в чащу высокого тростника, окаймлявшего озеро. Пока он шел по берегу, над тростником внезапно появились черноволосые головы.

Крек пересчитал их, или, вернее, поднял по пальцу на каждую голову (доисторические мальчики не умели считать), и увидел, что черноволосых было столько, сколько у него пальцев на двух руках да еще один палец на ноге.

Крек очень хорошо рассмотрел незнакомцев и теперь больше не сомневался: эти люди не были жителями поселка на воде.

Он решил поскорее предупредить своих товарищей: ведь притаившиеся в камышах люди могли быть врагами. Крек немедля пустился в обратный путь. Он бежал по лесу уверенно, как хорошая охотничья собака, и осторожно, как опытный лесной бродяга.

Он скоро отыскал охотников из поселка. Это было как раз вовремя. Рюг и Гель уже беспокоились, не зная, почему опаздывал брат. Они просили товарищей подождать хотя бы еще немного.

- Мальчик скоро вернется, - убеждал Рюг, - я слышу его шаги, он недалеко отсюда.

Но охотники были очень недовольны. Они встретили запыхавшегося мальчика ворчанием. Однако новость, принесенная Креком, сразу же заставила их позабыть свое недовольство.

Охотники знали о соседних бродячих племенах гораздо больше, чем Крек и его братья. Поэтому, когда Крек описал им незнакомцев, они встревожились. Разрубив на части тушу убитого оленя, они взвалили куски мяса себе на плечи и поспешно двинулись к поселку.

Но на берегу озера их поджидала новая беда: двух лодок не оказалось на месте.

- Куда они девались?

На плоском илистом берегу виднелись борозды, оставленные лодками, когда их вытаскивали на сушу. Виднелись и борозды от двух исчезнувших лодок. Но как их спустили обратно на воду, понять было невозможно. Никаких других следов нельзя было заметить. Это было удивительно, но времени, чтобы расследовать таинственное происшествие, у охотников не было. Надо было как можно скорее добраться до дому. Охотники столкнули на воду оставшиеся лодки и, сильно взмахивая веслами, понеслись к поселку.

Причалив к помосту, охотники поспешили к хижинам вождей. Вскоре все вожди собрались вокруг очага. Они позвали Крека и приказали повторить все, что он раньше говорил охотникам.

Вожди слушали Крека с мрачными лицами. Затем они оживленно и долго совещались между собой. Наконец они обратились к Старейшему, который присутствовал тут же. "Мальчик смел и сообразителен", сказали вожди старику и поручили ему поблагодарить Крека от имени всех вождей.

- Не будь мальчика, - добавил старший вождь, - враги застали бы нас врасплох. Дикие лесные бродяги, что скитаются по берегам озера, могут напасть на нас. Опасность велика; но кто остерегается, тот силен. Эти бродяги давно не появлялись здесь, и мы решили, что они покинули нашу страну. Но, видимо, они скрывались в лесах и теперь замышляют напасть на нас.

Старейший простер свой жезл над головой Крека и ласково положил ему руку на плечо. Это была большая честь, и Крек был в восторге.

Настала ночь. Все наскоро подкрепили свои силы. Женщины и дети укрылись в хижинах. Люди в полном молчании готовились к защите поселка. Самые сильные охотники снимали

подпоры у мостков, чтобы враг не пробрался с берега. Один отряд воинов затаился в укромных местах между хижинами. Другой - спустился в пироги и залег в них. Пироги стояли вдоль свай, перед мостками. Сверху их прикрыли тростником, снятым с крыш. На главном помосте у очага был поставлен только один часовой. Этот почетный пост по приказу вождя занял Рюг. Все уже знали о его необыкновенном слухе. Лежа у костра, Рюг должен был прислушиваться к ночным шорохам и, если бы враг приблизился, предупредить вождей.

Рюг не имел права вмешиваться в битву. Как только на помосте завяжется бой, юноша должен был разжечь яркий огонь и неустанно поддерживать его.

В поселке воцарилась глубокая тишина. Все замерли на своих местах, чутко вслушиваясь в ночные звуки. Время тянулось ужасно медленно. Внезапно Рюг поднял руку.

- Они идут, - прошептал вождь, поняв движение Рюга. - Какие хитрецы,

- прибавил он на ухо Старейшему, - ведь они нарочно дожидались конца ночи. Они думают, что перед рассветом сон всего сильнее одолевает человека и наши часовые могут задремать.

Кругом царила глубокая тьма и полное безмолвие. Только изредка вдали раздавался жалобный крик болотной птицы.

Рюг снова поднял руку и лег.

- Вот они! - сказал вождь.

И в самом деле, воины различили какой-то тихий и необычайный плеск, заглушавший по временам мерный и спокойный говор волн.

Мало-помалу этот плеск становился все яснее и яснее.

Приближались решительные минуты.

Рюг храпел. Его мирный и звонкий храп, наверно, подбодрял врагов и побуждал их смело подвигаться вперед. Враги заранее радовались, заметив, что часовой мирно спит. При свете сторожевого огня они могли отчетливо разглядеть беззаботно развалившегося на помосте человека. Часовой спал, вместо того чтобы вовремя заметить неприятеля и поднять тревогу.

Враг был уже близок, но воины поселка не могли различить ни одного звука, похожего на стук весел о воду. Наверное, пироги, украденные бродягами, или их плот вели искусные пловцы, сменявшие друг друга.

Пловцы подвели пироги к сваям с той стороны, где стояли лодки с укрывшимися под связками тростника воинами.

Один за другим нападающие полезли на помост. Они карабкались бесшумно, словно водяные крысы. Через мгновение над краем помоста показались черные головы. Широко открытые глаза врагов свирепо блестели при свете костра.

Наконец они взобрались на помост. С их смуглых волосатых тел струилась вода. Тот, кто шел во главе, показал своим товарищам на уснувшего Рюга и, взмахнув копьем, двинулся к спящему.

Но Рюг не спал. Притворясь спящим, он незаметно придвинул к очагу сухой валежник, облитый смолой: брошенный в костер, он должен был мгновенно вспыхнуть.

Вождь лесных разбойников подкрался к Рюгу, готовясь пронзить спящего копьем. Но смелый юноша быстро повернулся будто во сне и откатился в сторону. В тот же миг он ловко втолкнул в огонь сухой валежник, который вспыхнул теперь ярким пламенем.

Резкий свет ослепил чужого вождя, и он на мгновение остановился с поднятой рукой.

Это невольное замешательство оказалось для него роковым. Не успело его копье вонзиться в то место, где только что лежал Рюг, как воины поселка со всех концов помоста бросились и окружили высадившихся дикарей.

На помосте разгорелась ожесточенная битва. Защитники поселка сражались с отчаянной яростью. Удары дубин и палиц сыпались на обезумевших черноволосых, словно удары цепов на снопы хлеба.

Перед неприятельским вождем появился Крек и вонзил ему кинжал в грудь. Человек упал, Крек молча прикончил его.

Огонь пылал ярко, и Рюг без устали подбрасывал в очаг все новые и новые охапки сухого камыша и ветвей. Если какой-нибудь враг осмеливался слишком близко подойти к храброму мальчику, то Рюг, верный своему долгу, совал в лицо неосторожному горящую головню.

Лесные люди сражались храбро и не думали отступать. Если раненый падал на помост, он кусал своих противников за пятки.

Но скоро нападающие поняли, что им не одолеть защитников поселка. Их отряд был слишком мал, чтобы одержать победу над хорошо вооруженными и, главное, заранее приготовившимися к бою жителями поселка. Тогда враги отступили к мосткам, ведущим на берег. Но мостки оказались разобранными. В отчаянии они кинулись к пирогам, рассчитывая захватить их и бежать под покровом ночи.

Но и здесь их ждала неудача. Едва они добрались до края помоста, как воины, спрятанные в лодках, повскакали со своих мест и, потрясая оружием, оглашали воздух грозными, воинственными кликами.

Этого черноволосые не ожидали: они поняли, что окружены и погибли.

Кто не был ранен, бросился в озеро. За ними тотчас же кинулись вдогонку Гель-рыболов и другие искусные пловцы.

Иные, несмотря на тяжелые раны, продолжали стойко сражаться. Но таких было немного, и скоро все они полегли мертвыми на залитых кровью бревнах помоста. Это был конец боя.

Защитники поселка тут же расположились на отдых; одни осматривали свои раны, другие жадно пили холодную свежую воду.

Вдруг раздался громкий голос Рюга, юноша кричал женщинам, чтобы они поскорей тащили шкуры и мочили их в воде.

Вождь и Старейший во время боя хладнокровно подавали воинам оружие. Теперь они поспешно направились к Рюгу узнать, что произошло.

- Не стоит, - ответил большеухий мальчик, - сжигать все наше топливо. Надо поскорее затушить то, что было зажжено. Смотрите, у нас пол загорается!

И верно: поселку угрожала новая страшная беда - пожар.

Однако благодаря Рюгу удалось предотвратить и эту опасность. Женщины хватали шкуры, мочили их в озере и покрывали ими тлевший пол. Охотники таскали воду в сосудах из коры и заливали очаг.

Когда огонь удалось потушить, надо было позаботиться о раненых. Их разместили по хижинам и наложили на их раны повязки из свежих листьев и трав.

Трупы врагов побросали в озеро. Но прежде чем столкнуть в воду тело человека с волосатым лицом, которого убил Крек, вождь сорвал с него ожерелье из когтей медведя и надел его на шею мальчика.

- Ты заслужил это ожерелье, - сказал вождь, - и я дарю тебе его в знак благодарности моего народа.

Старейший положил руку на плечо Крека и сказал взволнованным голосом:

- Теперь ты воин, сын мой, и я доволен тобой.

На заре появился и Гель-рыболов: он плыл как рыба. Его лицо было рассечено от виска до подбородка каким-то острым орудием, но это не мешало ему улыбаться.

На вопрос Старейшего, где он так долго пропадал. Гель сурово ответил:

- Вместе с несколькими воинами я закончил под водой то, что вы начали на помосте. А чтобы тот, кто нанес мне эту рану, никогда не узнал меня по ней, я выколол ему глаза.

ГЛАВА X Слепой вожатый

За этой страшной ночью последовал ряд спокойных и мирных лет, и жизнь в маленьком поселке на сваях не омрачалась никакими происшествиями.

За эти годы Крек не раз отличался своим мужеством, изобретательностью и ловкостью. Его часто хвалили, но он сумел остаться скромным, и поэтому все любили его, и никто не

завидовал ему, как бы ни отличали его старшие. Каждый видел в нем бесстрашного защитника поселка, будущего вождя.

Гель и Рюг охотно признавали за ним первенство и любили его по-прежнему.

Старейший радовался, видя, как уважают его любимого ученика. Одно огорчало старика: он знал, что не доживет до того дня, когда резной жезл вождя перейдет в руки Крека.

Силы покидали старика, и он явно слабел. Он почти не сходил на берег и все свое время проводил у очага, беседуя с начальниками племени или занимаясь какой-нибудь легкой работой.

Когда же Старейший почувствовал, что конец его близок, он тайно поручил Гелю и Рюгу передать Креку в день, когда тот станет вождем, древний знак высшей власти - резной жезл из кости северного оленя, которым сам Старейший честно и гордо владел почти сто лет.

После этого Старейший перестал выходить из своей хижины и через несколько дней умер.

Обычно жители свайного поселка хоронили своих умерших на дне озера, около самой деревни, засыпая их тела грудой камня и гравия. Но Старейший - вождь, он оказал племени много услуг. Поэтому в знак особого уважения его решили похоронить в земле.

Так и сделали. Старейшего торжественно похоронили далеко от озера, в спокойной, поросшей лесом горной долине. На похоронах кроме Крека с братьями присутствовали все вожди племени и отряд воинов. Над могилой набросали большую груду камней. Затем все отправились в обратный путь к уютным хижинам на озеро.

Крек и его братья шли молча, лишь изредка оглядываясь на исчезающие в тумане леса и холмы, те леса, среди которых покоился Старейший. Но остальные воины возвращались веселые, оживленно беседуя о своих делах. В те времена людям жилось слишком трудно, и они не могли долго грустить или радоваться.

Так и теперь: едва похоронив Старейшего, они уже ни о чем другом не думали, как о возвращении в родные хижины и о будущих охотах.

К ночи отряд вышел из лесу на открытую равнину. В эту минуту передовые воины-разведчики остановились.

Они увидели юношу и двух молоденьких женщин, сидевших на корточках на земле. Рядом с ними лежал какой-то человек, много старше их, который, казалось, только что умер или умирал. Трое незнакомцев изнемогали от усталости и перенесенных в пути лишений.

В нескольких шагах от старика в луже крови валялся труп медведя.

Разведчики криком предупредили шедших сзади. Воины вместе с вождем живо окружили несчастных.

Молодые женщины и юноша с трудом поднялись на ноги. Они взглядами и жестами умоляли пощадить их. Юноша обратился к вождю с речью. Но никто из озерных жителей не мог понять его слов. В эту минуту подоспел Крек. Едва слова незнакомца долетели до его слуха, как он вздрогнул и быстро оглянулся на братьев. На лицах Рюга и Геля отражалось такое же изумление и тревога.

Что же так взволновало братьев?

С тех пор как братья попали в озерный поселок, они быстро освоились с языком его обитателей и так привыкли к нему, что и между собой не говорили иначе как на озерном наречии. Но язык родной пещеры они не позабыли. Отдельные слова они еще помнили. И теперь они услышали их из уст незнакомца.

Юноша говорил на языке их родного племени!

В сумерках трудно было разглядеть лица и одежду этих несчастных. Но братья не сомневались, что перед ними беглецы с берегов их родной реки.

Они поделились своей догадкой с вождем, и тот приказал им немедля расспросить злополучных путников.

Пока они беседовали, воины разложили костер и предложили чужеземцам воду и пищу. Путники, измученные жаждой, накинулись на воду, но от еды отказались.

Попытались также влить хоть несколько капель живительной влаги в сжатые губы старика, лежавшего на земле, но старик был мертв.

Крек стал расспрашивать несчастных, внимательно вглядываясь при свете костра в их худые, костлявые лица, покрытые грязью и царапинами.

Молодые женщины молчали, видимо совсем изнуренные, говорил только юноша.

- Мы пришли издалека. - Так начал он свой рассказ. - Наша родина там,- и он указал рукой на темнеющий лес, - за этими горами и лесами. Там, в пещерах на берегу огромной реки, проживала наша семья. Нас было много, наши охотники были искусны, пещера была надежным приютом - мы не голодали и легко переносили суровые холода. Но вот две или три зимы тому назад поблизости поселилось чужое свирепое племя. Эти разбойники не только истребляли дичь в соседних лесах, но и нападали на наших охотников. Они устраивали засады возле нашей пещеры, похищали и убивали детей и женщин. Каждую ночь мы ждали нападения на пещеру. Мы не раз давали им суровый отпор. Но их было слишком много, и победить их мы не могли. Пришло время, когда почти все наши воины и охотники погибли в кровавой схватке с врагами. Оставшиеся в живых решили покинуть пещеру и, забрав женщин и детей, ушли искать спасения в лесах. Но враги гнались за нами, многих перебили или захватили в плен. Только я, эти женщины и этот старик спаслись от преследования. Мы шли, бежали куда глаза глядят, не останавливаясь ни днем ни ночью, и наши враги мало-помалу отстали. Тут только мы немного отдохнули. Этот старик взялся вывести нас к берегам прекрасного озера. Но путь был очень тяжел; старик был слаб: не раз он отчаивался и просил бросить его в лесу.

- Почему он просил вас об этом? - сказал Крек.

- Ему казалось, что он только обременяет нас, он был слеп.

- Слеп?

- Да, слеп. Он ничего не видел. Он был чужой нашему племени. Мы встретили его в лесу во время охоты. Он бродил в лесной чаще, умирая от голода. Откуда он, никто не знал. Наши вожди его подобрали и приютили.

- Приняли к себе слепого! На что он годен? - вскричал удивленный Крек. - Ваши вожди поступили не очень умно.

- Наши старейшины думали не так, - ответил юноша. - Они приняли слепого чужеземца потому, что он обещал, если ему сохранят жизнь, отблагодарить со временем за такую милость. Он обещал указать нам дорогу в неизвестную прекрасную страну, где тепло и много дичи, много вкусных плодов и кореньев. Там, говорил он, живется легко и привольно, и люди устраивают себе дома на воде.

"Так этот слепой видел наше озеро!" - подумал удивленный Крек.

- Слепой воин жил и кормился у нас, ожидая, когда наши старейшины решатся, наконец, переселиться в другую страну. Но они слишком долго собирались... "Слепец много знает и полезен нам своими советами", говорил самый старый из наших вождей. И в самом деле, чужеземец знал и учил нас многим важным вещам.

- Значит, он сумел стать вам полезным, и вы были правы, оставив ему жизнь и приютив его у себя, - сказал Крек.

Крек, как и все первобытные люди, считал, что калек, убогих, обессилевших от болезней или старости - всех, кто стал тяжелой обузой для остальных, - надо изгонять, обрекая на гибель. Это был такой же долг, как помощь товарищу на охоте или отважная смерть в бою при защите родного очага.

Молодой чужеземец продолжал свой рассказ:

- Мы не бросили слепца, и я кормил его тем, что добывал на охоте. Он был добрым советником и опытным вожатым. Мы рассказывали ему о том, что видели и встречали на своем пути, - о небе и земле, о деревьях и растениях, - словом, обо всем. А он указывал нам, в какую сторону идти.

Путь был долгий и трудный. Слепой слабел с каждым днем. Он боялся, что умрет, прежде чем доведет нас до чудесной страны. И вот однажды вечером он рассказал, куда нам идти. Он заговорил о народе, с которым мы должны встретиться.

"Они, наверно, дадут вам приют, потому что вы придете к ним просителями, а не врагами, - сказал он и затем прибавил: - Когда-то я тайно бродил по их владениям; я был не один, и глаза мои еще видели солнечный свет. Много дней я следил за этими людьми. К ним я и веду вас теперь. Они мирно ловили рыбу на берегах озера, плавали по воде на древесных стволах, искусно выдолбленных внутри. Мы захотели овладеть их прекрасными жилищами, чудным оружием, великолепными лодками. Тогда мы могли бы спокойно спать и всегда иметь обильную пищу. Мы несколько раз пытались победить их. Но все наши попытки были тщетны! Эти счастливые люди умели постоять за себя. Наконец мы решили захватить их врасплох и напали ночью на сонный поселок. Но и это не удалось. Много наших воинов погибло в бою. Некоторые, и среди них я, пытались спастись, бросившись в темные воды озера..."

- Но вдогонку за ними кинулись победители, - подхватил Крек, с жаром перебив молодого чужеземца. - Вожатый должен был и это открыть вам, - прибавил он с усмешкой торжества. - Только один из беглецов остался живым. Как он спасся, я не знаю, но у него в схватке с нашим воином были выколоты глаза!

- Вождь, ты прав! - воскликнул юноша. - Я вижу, что попал к тем самым людям, о которых говорил мне старик. Вы как раз из этого племени, на которое он некогда напал. Вождь! - продолжал молодой человек твердым голосом, протягивая руки. - Делай со мной что хочешь, но пощади этих несчастных женщин! Я ваш пленник, но вашего врага уже нет в живых. Слепой и слабый, он умер как храбрый воин в схватке с медведем, который напал на него, пока мы ходили искать воду. Он был храбрец, и звали его Безглазым. Я сын вождя и меня зовут Ожо.

Крек и его братья вскрикнули от удивления.

- Ожо!.. - повторили вместе три брата. - Ожо!

- Да, Ожо.

- Это он!.. Это брат!.. - прошептали Гель и Рюг, сжимая руки Крека и дрожа от радостного волнения.

- Я тоже так думаю, - пробормотал Крек, - но, - прибавил он, верный своей осторожности, - быть может, это враг, его зовут именем нашего брата Ожо.

И, обращаясь к чужеземцу, Крек громко спросил:

- Кто эти женщины?

- Эти женщины мои сестры, дочери вождя.

- Их зовут?

- Маб и Он.

Едва эти слова сорвались с уст незнакомца, как его обняли чьи-то сильные руки, и он услышал приветливые восклицания.

- Ожо, Ожо! - кричал вне себя от радости Крек. - Разве ты не узнаешь меня, и Геля, и Рюга?

Не нужно описывать изумление Ожо при этих словах, оно понятно и без слов.

Маб и Он казалось, что они видят во сне, будто маленький Крек превратился в прекрасного молодого воина.

Затем Крек подошел к вождю, который прилег у костра, пока братья разговаривали с молодым незнакомцем. Крек рассказал ему, с кем они встретились, и почтительно просил его помиловать Ожо и сестер.

- Их привел сюда наш враг, но теперь он мертв. Ожо - ловкий, осторожный, преданный и честный юноша. Он будет усердно служить племени, которое примет его к себе. Я отвечаю за него, - сказал Крек.

- Если это так, Крек, я должен благодарить тебя, - сказал вождь, - ты даришь нашему племени нового полезного члена. Пусть будет по-твоему. Завтра я покажу нашим молодого воина.

Ночь прошла спокойно. Воины крепко спали, но Крек, Гель-рыболов и Рюг-большеухий, сидя у костра, наперебой рассказывали Ожо и сестрам, как они живут в поселке на озере. А Ожо еще раз повторил свой рассказ о последних годах жизни в пещере и гибели их семьи.

- Еще задолго до битвы, которая стала роковой для нашей семьи, - так закончил Ожо свою печальную повесть, - старейшины простили тебе, Крек, смерть огня и сожалели, что ты ушел...

Наступал рассвет. Вождь проснулся и приказал немедля двинуться в путь. Через несколько часов дети пещеры подошли к берегам прекрасного озера. Годы тяжелых странствий и горькой разлуки окончились для них навсегда.

Конфуций
(около 551 года до н. э.)

Конфуций — древний мыслитель и философ Китая. Его учение оказало глубокое влияние на жизнь Китая и Восточной Азии, став основой философской системы, известной как конфуцианство. Конфуций основал первый университет и систематизировал летописи, составленные в разных княжествах. Учение Конфуция о правилах поведения князей, чиновников, воинов и крестьян распространялось в Китае так же широко, как учение Будды в Индии.

Уже в возрасте немногим более 20 лет он прославился как первый профессиональный педагог Поднебесной. С раннего детства Конфуций много работал, поскольку маленькая семья жила в бедности. Однако его мать, вознося молитвы предкам (это было необходимой частью культа предков, повсеместного в Китае), рассказывала сыну о великих деяниях его отца и его предков. Так у Конфуция крепло осознание того, что ему необходимо занять достойное его рода место, поэтому он начал заниматься самообразованием, в первую очередь — изучать необходимые каждому аристократу Китая того времени искусства. Усердное обучение принесло свои плоды и Конфуция назначили сначала распорядителем амбаров, а потом чиновником, отвечающим за скот. Будущему философу тогда исполнилось — по оценкам разных исследователей — от 20 до 25 лет, он уже был женат (с 19 лет) и имел сына.

Во время заката империи Чжоу, когда власть императора стала номинальной, разрушалось патриархальное общество и на место родовой знати пришли правители отдельных царств, окружённые незнатными чиновниками. Крушение древних устоев семейно-кланового быта, междоусобные распри, продажность и алчность чиновников, бедствия и страдания простого народа — всё это вызывало резкую критику ревнителей старины.

Осознав невозможность повлиять на политику государства, Конфуций подал в отставку и отправился в сопровождении учеников в путешествие по Китаю, во время которого он пытался донести свои идеи правителям различных областей. В возрасте около 60 лет Конфуций вернулся домой и провёл последние годы жизни, обучая новых учеников, а также систематизируя литературное наследие прошлого Ши-цзин (Книга Песен), И цзин (Книга Перемен) и др.

Ученики Конфуция по материалам высказываний и бесед учителя составили книгу «Лунь Юй» («Суждения и беседы»), которая стала особо почитаемой книгой конфуцианства. Конфуций неоднократно заявлял, что именно человек - центральная тема его учения. Как сделать человека нравственным, как создать совершенное общество, каким должно быть государство? Размышляя над этими непростыми вопросами, Конфуций широко использует традиционные для философской мысли Китая термины "ли" и "дао". Ли - это ритуал, традиции, предписания, обряды, неукоснительность следования которым и составляла одну из основ конфуцианского учения. Ритуал наиболее абсолютен с точки зрения соответствия Небесному порядку. Дао - путь, для Конфуция -

это комплекс его идей, принципов и методов, суть его учения, с помощью которого он наставляет человека на путь истины. Постичь Дао - значит вступить на Путь познания истины.

Конфуций подразделял людей на три категории, обозначаемые терминами "цзюнь-цзы", "сяо жэнь" и "жэнь". Первые два - новые (кофуцианские) понятия, но именно они на долгие столетия определили не только параметры развития политической культуры, но во многом и судьбу духовной культуры китайской нации. "Цзюнь-цзы" ("благородный муж") занимает одно из центральных мест в учении Конфуция, ему отведена роль идеального человека, наглядного примера для подражания представителям двух других категорий. Он должен обладать гуманностью, мудростью и постоянным стремлением к самосовершенствованию, чтобы постичь Дао. Термин "жэнь" ("человек") использовался для обозначения человека вообще и для определения "гуманности". "Сяо жэнь" - это маленький (ничтожный), а иногда - подлый человек, руководствующийся прежде всего "выгодой".

Главная идея конфуцианства - "исправление имен", т.е. приведение всех явлений человеческой жизни в соответствии с их функциями и способностями на основе Небесного закона.

«Суждения и беседы»

"В 15 лет у меня явилась охота к учению; в 30 лет я уже установился; в 40 лет у меня не было сомнений; в 50 лет я знал волю Неба; в 60 лет мой слух был открыт для немедленного восприятия истины; а в 70 лет я следовал влечениям своего сердца, не преходя должной меры (II, 4).

О Небесных и человеческих законах

"Цзы-чжан спросил: "Можно ли наперед знать, что будет в последующие десять поколений?" Философ сказал: "Династия Инь руководствовалась сяскими правилами, и что было в них прибавлено или убавлено, можно знать; династия Чжоу пользовалась иньскими правилами, прибавления и убавления в которых также можно знать. Если бы случилось так, что чжоускую династию сменила бы другая, то далее и на сто поколений вперед можно было бы узнать, что будет (II, 23).

Когда природа берет перевес над искусственностью, то мы имеем грубость, а когда искусственность преобладает над природой, то мы имеем лицемерие; и только пропорциональное соединение природы и искусственности дает благородного человека (VI, 17).

Служа родителям, следует осторожно увещевать их; если замечаешь, что они не слушают, увеличь почтительность, но не оставляй увещеваний; будут удручать тебя, не ропщи (IV, 18).

Кто в течение трех лет не изменит отцовских порядков, того можно назвать почтительным сыном (IV, 20).

Достоинства прямого пути и неизменных правил - как они совершенны! Но они давно уже редки среди людей (VI, 28).

Почтительность, не сдерживаемая церемониями (правилами), ведет к трусости; храбрость - к смутам, прямота - к запальчивости. Когда человек, занимающий высокое положение, крепко привязан к родным, то народ проникается чувствами гуманности; когда он не оставляет старых друзей, то народ не бывает скаредным (VIII, 2).

Всё проходящее подобно этому течению, не останавливающемуся ни днем, ни ночью (IX, 17).

Вне дома веди себя, как будто бы ты принимал знатного гостя; распоряжайся народом, как будто бы ты участвовал при великом жертвоприношении; чего не желаешь себе, не делай и другим, и тогда как в государстве, так и дом не будет против тебя ропота (XII, 2).

Переходить должную границу то же, что не доходить до нее (XI, 16).

Если бы появился государь, проникнутый чувством законности, то по истечении века (поколения) воцарилось бы человеколюбие (XIII, 12).

Люди умные и нравственные удаляются от мира, когда во Вселенной царит беззаконие; другие удаляются из государства, объятого смутой, в государство, наслаждающееся покоем;

другие удаляются от небрежного обращения (при упадке вежливости); другие удаляются из-за слов государя (оскорбительных, конечно) (XIV, 37)

Когда во Вселенной царит закон, то церемонии, музыка и войны исходят от Сына Неба; когда же в ней царит беззаконие, то церемонии, музыка и войны исходят от удельных князей. Когда всё это исходит от удельных князей, то редкие из них через десять поколений не теряют власти. Когда всё исходит от вельмож, то редкие из них через пять поколений не теряют власти; а когда бразды правления государством находятся в руках чиновников-вассалов, то редкие из них не теряют власти через три поколения. Когда во Вселенной царит закон, то правительственная власть не находится в руках вельмож, и народ не участвует в обсуждении дел (XVI, 2).

О гуманности

Человек, не имеющий любви, не может долго выносить бедность и не может постоянно пребывать в радости. Человеколюбивый находит спокойствие в любви, а мудрый находит в ней выгоду (IV, 2).

Только гуманист может любить людей и ненавидеть их (IV, 3).

Погрешности людей соответствуют их категориям и, наблюдая погрешности человека, можно знать, гуманен он или не нет (IV, 7).

При виде достойного человека, думай о том, чтобы сравняться с ним, а при виде недостойного - исследуй самого себя (из опасения, как бы у тебя не было таких же недостатков) (IV, 17).

Да! Не видел я человека, который мог бы замечать свои погрешности и внутренне осуждать за них себя (V, 27).

Гуманист сам, желая иметь устои, создает их и для других; сам, желая развиваться, развивает и других. Быть в состоянии смотреть на других, как на самого себя, - вот что можно назвать искусством гуманизма! (VI, 29)

Разве человеколюбие далеко от нас? Если я хочу быть человеколюбивым, человеколюбие приходит (VII, 30).

Победить себя и вернуться к церемониям значит стать гуманистом. И в тот день, когда человек победит себя и возвратится к церемониям, Вселенная возвратится к гуманизму. Быть гуманистом зависит ли от себя или от людей?.. Не смотри на то, что противно правилам, не слушай того, что противно им и не совершай действий, противных им (XII, 1).

Философ сказал: "Песнь "Гуань-цзюй" выражает веселье без излишеств и печаль, не преходящую в сокрушение (III, 20).

Гуманизм - это осторожность в речах… Что трудно сделать, разве о том можно говорить без осторожности? (XII, 3)

Цзы-чжан спросил: "Каков должен быть ученый, которого можно было бы назвать истинно славным?" Конфуций ответил: "Истинно славный обладает природною прямотой и любит правду, вникает в слова и вглядывается в выражение лица, заботиться о том, чтобы поставить себя ниже других, - такой, без сомнения, будет истинно славным как в государстве, так и в семье. А известный - это тот, кто принимает вид гуманиста, тогда как действия его противоречат этому и он, не подозревая, пребывает в этом заблуждении. Таков будет известен как в государстве, так и в семье (XII, 20).

Гуманность - это любовь к людям (XII, 22).

Принимать за руководительное начало преданность и искренность и обращаться к справедливости - это значит возвышать добродетель. Любя, кого вы желаете, чтобы он жил, ненавидя, кого вы желаете, чтобы он умер. Коль скоро вы желаете жизни и в то же время желаете смерти - это будет заблуждение (XII, 10).

Будь скромен в частной жизни, управляй делами с благоговейным вниманием, будь искренен к людям; хотя бы ты ушел к дикарям, - и там нельзя бросить этого (XIII, 19).

Человек твердый, решительный, безыскусный и простосердечный подходит близко к гуманизму (XIII, 27).

Что благородный муж бывает иногда не гуманен - это случается; но чтобы низкий человек был гуманным - этого не бывает (XIV, 6).

Цзы-гун сказал: "Мне кажется, что Гуань-чжун не гуманист. Когда Хуань-гун умертвил своего брата, княжича Цзю, то он не только не мог умереть вместе с ним, но еще сделался министром у убийцы его". На это Кофуций заметил: "Гуань-чжун, в качестве министра Хуан-гуна, поставил его во главе удельных князей, объединил и упорядочил всю Вселенную, и народ до сего времени пользуется его благодеяниями. Если бы не Гуань-чжун, мы ходили бы с распущенными волосами и запахивали левую полу (т.е. были бы дикарями). Разве можно требовать от него щепетильности простых мужиков и баб, умерщвляющих себя в канавах и рвах в полной неизвестности?" (XIV, 17)

Народ нуждается в гуманности более, чем в огне и воде; я видел людей, умиравших от огня и воды, но не видел умиравших от того, что они были гуманны (XV, 35).

О благородном муже

Богатство и знатность составляют предмет человеческих желаний, но благородный муж ими не пользуется, если они достались незаконным путем. Бедность и низкое положение служат для человека предметом отвращения, но благородный муж не гнушается ими (не отвергает их), если они не заслужены. Как может благородный муж пользоваться этим именем без гуманности? Благородный муж ни на час не расстается с гуманностью, в суматохе и в разорении она непременно с ним (IV, 5).

Благородный человек в мире (в делах мира) ничего не предрешает, а действует, сообразуясь со справедливостью (IV, 10).

Благородный муж думает о добродетели, а низкий - о спокойствии; благородный муж боится закона, а низкий жаждет корысти (IV, 11).

Благородный муж знает долг, а низкий человек знает выгоду (IV, 16).

Благородный муж желает быть медленным на слова и бодрым на дела (IV, 24).

Конфуций отозвался о Цзы-чане, что он обладал четырьмя качествами благородного мужа: скромен по своему поведению, почтителен к старшим, щедр в пропитании народа и справедлив в пользовании его трудом (V, 16).

Благородный муж, обладающий обширными познаниями в литературе, может также не уклоняться от истины, если будет сдерживать себя церемониями (VI, 26).

Благородный муж безмятежен и свободен, а низкий человек разочарован и скорбен (VII, 37).

Благородный муж тот, который скорбит и не боится… Если кто, исследуя свой внутренний мир, не находит в себе недостатков, чего же ему скорбеть или бояться? (XII, 4)

Благородный муж содействует людям в осуществлении их добрых дел, но не злых, а низкий человек поступает противно этому (наоборот) (XII, 16).

Благородный муж осторожен по отношению к тому, чего не знает. Если имя неправильно (не соответствует сущности), то слово противоречит делу, а когда слово противоречит делу, то дело не будет исполнено, а если дело не будет исполнено, то церемонии и музыка не будут процветать, а если церемонии и музыка не будут процветать, то наказания не будут правильными, а когда наказания будут извращены, то народ не будет знать, как ему вести себя. Поэтому для благородного мужа необходимо, чтобы он непременно [мог назвать правильные имена вещей с тем, чтобы] сказанное исполнить и чтобы в словах его не было ничего бесчестного (недобросовестного) (XIII, 3).

Благородный муж миролюбив, но не льстив, а низкий льстив, но не миролюбив (XIII, 23).

Благородный муж отличается спокойным достоинством, но не тщеславен; а подлый человек, наоборот, тщеславен, но не имеет спокойного достоинства (XIII, 26).

Благородный муж постепенно поднимается вверх по пути нравственного и умственного совершенствования, а подлый человек постепенно опускается вниз, погрязает в страстях (XIV, 23).

Благородный муж, признавая справедливость за основу своей деятельности, проводит ее при помощи правил и церемоний, проявляет ее в уступчивости и завершает ее искренностью. Вот это - благородный муж (XV, 18).

Благородный муж болеет о своей неспособности, а не о том, что люди не знают его (XV, 19).

Благородный муж скорбит, что по смерти его имя не будет прославлено (XV, 20).

Благородный муж ищет причины своих неудач в себе самом, а подлый человек ищет их в других (XV, 21).

Благородный муж важен, но не сварлив, общителен, но не партиозен (ни с кем не идет на сговор) (XV, 22).

Благородный муж не рекомендует людей из-за хороших слов и не отвергает хороших слов из-за людей (т.е. потому, что они были сказаны людьми нехорошими) (XV, 23).

Ошибки, которые не исправляются, - вот настоящие ошибки! (XV, 30)

Благородный муж заботится об истине, а не о насущном хлебе. Вот земледелие, но и в нем скрывается возможность голода; а вот - Учение, в котором скрывается и жалованье. Благородный муж беспокоится о том, что он не достигнет познания истины, а не о том, что он беден (XV, 32).

Благородный муж иногда может не знать мелочей, но может нести важные обязанности; между тем как мелкий человек не может нести важных обязанностей, но он может проявить свое знание в мелких делах (XV, 34).

Благородный муж должен остерегаться трех вещей: в молодости, когда жизненные силы не окрепли, - сладострастия; в возмужалом возрасте, когда они только что окрепли, - драки; и в старости, когда они ослабели, - любостяжания (XVI, 7).

Для благородного мужа существуют три предмета, пред которыми он благоговеет: определение Неба, великие люди (по положению, возрасту и добродетели) и слова мудреца. Подлый человек не знает велений Неба и не боится их, неучтиво обращается с великими людьми и презрительно относится к словам мудреца (XVI, 8).

У благородного мужа - девять дум: взирая на что-либо, думает о том, чтобы видеть ясно; слушая - чтобы слышать отчетливо; по отношению к выражению лица думает о том, чтобы оно было любезное; по отношению к наружному виду думает о том, чтобы он был почтительным; по отношению к речи - чтобы она была искренна; по отношению к делам - чтобы быть внимательным к ним; в случае сомнения думает о том, чтобы кого-нибудь спросить; по его отношению к гневу думает о тех бедствиях, которые он влечет за собою; при виде возможности приобрести что-либо думает о справедливости (XVI, 10).

О познании

Я передаю старину, а не сочиняю; верю в старину и люблю ее, и позволяю себе сравнивать себя с моим старым Лао-пыном (VII, 1).

Стремись к истине, держись добродетели, опирайся на гуманность и забавляйся свободными искусствами [церемонии, музыка, стрельба, управление колесницей, письмо и счет](VII, 6).

Я не тот, который обладает Знанием от рождения, а тот, который, любя древность, усердно ищет ее (VII, 20).

Ученый не может быть широкою натурой, твердым и выносливым, потому что обязанность его тяжела и путь его далек. Гуманизм он считает своей обязанностью. Разве это не тяжелое бремя? Только со смертью оканчивается эта обязанность - разве это не далекий путь? (VIII, 7)

Начинай образование с поэзии, упрочивай его церемониями и завершай музыкою (VIII, 8).

Искренне веруй и люби учиться, храни до смерти свои убеждения и совершенствуй свой путь. В государство, находящееся в опасности, не входи; в государстве, объятом мятежом, не живи; появляйся, когда во Вселенной царит закон, и скрывайся в эпоху беззакония. Стыдно быть бедным и занимать низкое положение, когда в государстве царит закон; равно стыдно быть богатым и знатным, когда в государстве царит беззаконие (VIII, 13).

Есть ли у меня Знание? Нет, я не имею его. Но если простой человек спрашивает меня о чем-нибудь, то, как бы ни был пуст вопрос, я беру его с двух противоположных сторон и объясняю человеку во всей его полноте (IX, 8).

Умный не заблуждается, гуманист не печалится и мужественный не боится (IX, 29).

Он не идет по стопам древних мудрецов и потому не войдет в храмину мудрости (XI, 20).

Если бы при обширной учености сдерживать себя церемониями (т.е. правилами), то благодаря этому также можно не уклоняться от истины (XII, 15).

Конфуций сказал: "Цы, ты считаешь меня многоученым и знающим". Тот отвечал: "Конечно. А разве нет?" "Нет, - сказал Философ, - я одним всё связываю" (XV, 3).

Если, достигнув знания, мы не в состоянии будем хранить его при помощи гуманности, но будем управлять без соблюдения внешнего достоинства, то народ не будет уважать нас. Но если и знание достигнуто, и мы сможем хранить его при помощи гуманности, и будем управлять с достоинством, но не будем вдохновлять народ при помощи обрядовых правил, то это нехорошо (XV, 33).

Для Учения нет категорий (XV, 36).

Конфуций сказал: "Я хочу перестать говорить". На это Цзы-гун сказал: "Если Вы не будете говорить, то что же будут передавать Ваши ученики?" Философ отвечал: "Говорит ли что-нибудь Небо? А между тем, времена года сменяются и твари рождаются. Говорит ли что-нибудь Небо?" (XVII, 19).

Тот, кто повторяет старое, узнает новое.

Слушаю многое, выбираю лучшее и следую ему; наблюдаю многое и держу всё в памяти - так я постигаю знания.

Учение без размышления бесполезно, но и размышление без учения опасно. Что знаешь, то и считай, что знаешь; чего не знаешь, то и считай, что не знаешь - вот это и будет Знание.

Много слушать и оставлять в стороне сомнительное, а о прочем говорить осторожно, - тогда будет мало обвинений; много наблюдать и оставлять в стороне опасное, а в остальном действовать осторожно, - тогда будет мало поводов к раскаянию. Если человек поутру постигает истинный закон вещей, то вечером он может умереть без сожаления.

С ученым, который, стремясь к истине, в то же время стыдится плохого платья и дурной пищи, не стоит рассуждать об Учении.

Редко подвергаются ошибкам те, которые ведут себя сдержанно. Несмотря на быстрый ум, он любит учиться и не стыдится обращаться с вопросами к низшим, поэтому-то его и назвали образованным.

Тот, кто знает Учение, уступает тому, кто находит в нем удовольствие. Умный находит удовольствие в воде, потому что он видит в ней, вечно текущей, неустанную и никогда не знающую покоя силу ума в его стремлении к познанию истины. Неретивых я не просвещаю; не сгорающим от нетерпения получить разъяснения - не объясняю; своих уроков не повторяю тем, которые по одному приподнятому углу не отгадывают трех остальных.

Я не тот, который обладает Знанием от рождения, а тот, который, любя древность, усердно ищет её.

Учись так, как будто боишься не достигнуть предмета, да еще опасаешься потерять его.

Умный не заблуждается, гуманист не печалится и мужественный не боится. Человек может расширить истину, но не истина человека.

Те, которые имеют знания от рождения, суть высшие люди, следующие за ними - это те, которые приобретают знания учением; следующие за ними - это те, которые учатся, несмотря на свою непонятливость; непонятливые и не учащиеся составляют самый низший класс.

Только высшее знание и высшая глупость пребывают неизменными".

Притчи Соломона, сына Давидова, царя Израильского

В 965 году до н. э. на царский престол в Израиле воссел сын Давида Соломон. Согласно летописям он не попросил Бога дать ему богатство и славу, но только «премудрость и знание», чтобы «управлять сим народом… великим». В ответ на эту просьбу Господь даровал ему «премудрость и знание» и «сердце… разумное». Впоследствии Соломон «изрёк… три тысячи притчей». Лишь некоторые (в книге Притчей — 915 стихов) из этих мудрых изречений записаны в библейской книге Притчей. Эту мудрость «вложил Бог в сердце его [Соломона]».

По своему характеру это книга поэтически-дидактическая, в поэтических формах излагающая возвышенные религиозно-философские истины с вытекающими из них нравственными положениями. В начальных словах книги прямо говорится, что это «Притчи Соломона, сына Давидова, царя Израильского»; но затем в других местах авторство приписывается другим авторам, например, неизвестным Агуру и царю Лемуилу; в последнем некоторые видят того же Соломона, выступающего под разными символическими именами (другие думают, что Лемуил был один из царей Аравии). Соответствующие отделы книги, приписываемые различным авторам, носят на себе признаки разнообразия в стиле и содержании; но в общем это книга весьма резко выраженного типа еврейской мудрости, величайшим представителем которой был Соломон.

Притчи «мудрейшего царя» сохранились потомством и были собраны царём Езекией и его окружением (конец VIII — начало VII века до н.э.) в одну книгу, которая и вошла в канон под названием «Книга Притчей Соломоновых», хотя в неё могли быть внесены притчи и других представителей древнееврейской мудрости. Соломон считался самым мудрым человеком в мире, он знал все обо всем, и послушать его, подивиться его уму приходили люди из ближних и дальних стран.

Он учил, что только постоянный труд позволяет человеку жить хорошо, а безделье ведет к бедности: “Немного поспишь, немного подремлешь, немного, сложа руки, полежишь, и придет, как прохожий, бедность твоя, и нужда твоя, как разбойник” [т.е. совершенно неожиданно для тебя самого].

Царь считал, что человек должен всю жизнь учиться: “Прилепи сердце твое к учению и уши твои — к умным словам”. Именно отношение к знаниям отличает умного от глупца: “Сердце разумного приобретает знание, и ухо мудрых ищет знания”.

Человек должен уметь вести себя и всегда сохранять выдержку: “У терпеливого человека много разума, а раздражительный выказывает глупость”. Надо прислушиваться к тому, что говорят о тебе окружающие: “Доброе имя лучше большого богатства, и добрая слава лучше серебра и золота”. В то же время нельзя быть хвастливым: “Пусть хвалит тебя другой, а не уста твои, чужой, а не язык твой”.

Большую роль в жизни играет дружба. Чтобы ее приобрести, надо приветливо относиться к окружающим: “Кто хочет иметь друзей, тот и сам должен быть дружелюбным”. Но в дружбе нельзя быть назойливым и надоедать: “Не учащай входить в дом друга твоего, чтобы он не наскучил тобою и не возненавидел тебя”.

Нельзя плохо относиться к людям и делать им зло — дурные поступки в конце концов губят того, кто их делает: “Кто роет яму, тот упадет в нее, и кто покатит вверх камень, к тому он воротится”.

Надо жалеть тех, кому не повезло в жизни и, если есть возможность, помогать им: “Дающий нищему не обеднеет”.

Притчи Соломона, сына Давидова, царя Израильского

Глава 1

[1]Притчи Соломона, сына Давидова, царя Израильского, [2]чтобы познать мудрость и наставление, понять изречения разума; [3]усвоить правила благоразумия, правосудия, суда и правоты; [4]простым дать смышленость, юноше - знание и рассудительность; [5]послушает мудрый - и умножит познания, и разумный найдет мудрые советы; [6]чтобы разуметь притчу и замысловатую речь, слова мудрецов и загадки их.

[7]Начало мудрости - страх Господень; [доброе разумение у всех, водящихся им; а благоговение к Богу - начало разумения;] глупцы только презирают мудрость и наставление.

[8]Слушай, сын мой, наставление отца твоего и не отвергай завета матери твоей, [9]потому что это - прекрасный венок для головы твоей и украшение для шеи твоей.

[10]Сын мой! если будут склонять тебя грешники, не соглашайся; [11]если будут говорить: "иди с нами, сделаем засаду для убийства, подстережем непорочного без вины, [12]живых проглотим их, как преисподняя, и - целых, как нисходящих в могилу; [13]наберем всякого драгоценного имущества, наполним домы наши добычею; [14]жребий твой ты будешь бросать вместе с нами, склад один будет у всех нас",- [15]сын мой! не ходи в путь с ними, удержи ногу твою от стези их, [16]потому что ноги их бегут ко злу и спешат на пролитие крови.

[17]В глазах всех птиц напрасно расставляется сеть, [18]а делают засаду для их крови и подстерегают их души.

[19]Таковы пути всякого, кто алчет чужого добра: оно отнимает жизнь у завладевшего им.

[20]Премудрость возглашает на улице, на площадях возвышает голос свой, [21]в главных местах собраний проповедует, при входах в городские ворота говорит речь свою: [22]"доколе, невежды, будете любить невежество? *доколе* буйные будут услаждаться буйством? доколе глупцы будут ненавидеть знание?

[23]Обратитесь к моему обличению: вот, я изолью на вас дух мой, возвещу вам слова мои.

[24]Я звала, и вы не послушались; простирала руку мою, и не было внимающего; [25]и вы отвергли все мои советы, и обличений моих не приняли.

[26]За то и я посмеюсь вашей погибели; порадуюсь, когда придет на вас ужас; [27]когда придет на вас ужас, как буря, и беда, как вихрь, принесется на вас; когда постигнет вас скорбь и теснота.

[28]Тогда будут звать меня, и я не услышу; с утра будут искать меня, и не найдут меня.

[29]За то, что они возненавидели знание и не избрали *для себя* страха Господня, [30]не приняли совета моего, презрели все обличения мои; [31]за то и будут они вкушать от плодов путей своих и насыщаться от помыслов их.

[32]Потому что упорство невежд убьет их, и беспечность глупцов погубит их, [33]а слушающий меня будет жить безопасно и спокойно, не страшась зла".

Глава 2

[1]Сын мой! если ты примешь слова мои и сохранишь при себе заповеди мои, [2]так что ухо твое сделаешь внимательным к мудрости и наклонишь сердце твое к размышлению; [3]если будешь призывать знание и взывать к разуму; [4]если будешь искать его, как серебра, и отыскивать его, как сокровище, [5]то уразумеешь страх Господень и найдешь познание о Боге.

[6]Ибо Господь дает мудрость; из уст Его - знание и разум; [7]Он сохраняет для праведных спасение; Он - щит для ходящих непорочно; [8]Он охраняет пути правды и оберегает стезю святых Своих.

[9]Тогда ты уразумеешь правду и правосудие и прямоту, всякую добрую стезю.

[10]Когда мудрость войдет в сердце твое, и знание будет приятно душе твоей, [11]тогда рассудительность будет оберегать тебя, разум будет охранять тебя, [12]дабы спасти тебя от пути злого, от человека, говорящего ложь, [13]от тех, которые оставляют стези прямые, чтобы ходить путями тьмы; [14]от тех, которые радуются, делая зло, восхищаются злым развратом, [15]которых пути кривы, и которые блуждают на стезях своих; [16]дабы спасти тебя от жены другого, от чужой, которая умягчает речи свои, [17]которая оставила руководителя юности своей и забыла завет Бога своего.

[18]Дом ее ведет к смерти, и стези ее - к мертвецам; [19]никто из вошедших к ней не возвращается и не вступает на путь жизни.

[20]Посему ходи путем добрых и держись стезей праведников, [21]потому что праведные будут жить на земле, и непорочные пребудут на ней; [22]а беззаконные будут истреблены с земли, и вероломные искоренены из нее.

Глава 3

[1]Сын мой! наставления моего не забывай, и заповеди мои да хранит сердце твое; [2]ибо долготы дней, лет жизни и мира они приложат тебе.

[3]Милость и истина да не оставляют тебя: обвяжи ими шею твою, напиши их на скрижали сердца твоего, [4]и обретешь милость и благоволение в очах Бога и людей.

[5]Надейся на Господа всем сердцем твоим, и не полагайся на разум твой.

[6]Во всех путях твоих познавай Его, и Он направит стези твои.

[7]Не будь мудрецом в глазах твоих; бойся Господа и удаляйся от зла: [8]это будет здравием для тела твоего и питанием для костей твоих.

[9]Чти Господа от имения твоего и от начатков всех прибытков твоих, [10]и наполнятся житницы твои до избытка, и точила твои будут переливаться новым вином.

[11]Наказания Господня, сын мой, не отвергай, и не тяготись обличением Его; [12]ибо кого любит Господь, того наказывает и благоволит к тому, как отец к сыну своему.

[13]Блажен человек, который снискал мудрость, и человек, который приобрел разум,- [14]потому что приобретение ее лучше приобретения серебра, и прибыли от нее больше, нежели от золота: [15]она дороже драгоценных камней; [никакое зло не может противиться ей; она хорошо известна всем, приближающимся к ней,] и ничто из желаемого тобою не сравнится с нею.

[16]Долгоденствие - в правой руке ее, а в левой у нее - богатство и слава; [из уст ее выходит правда; закон и милость она на языке носит;] [17]пути ее - пути приятные, и все стези ее - мирные.

[18]Она - древо жизни для тех, которые приобретают ее,- и блаженны, которые сохраняют ее!

[19]Господь премудростью основал землю, небеса утвердил разумом; [20]Его премудростью разверзлись бездны, и облака кропят росою.

[21]Сын мой! не упускай их из глаз твоих; храни здравомыслие и рассудительность, [22]и они будут жизнью для души твоей и украшением для шеи твоей.

[23]Тогда безопасно пойдешь по пути твоему, и нога твоя не споткнется.

[24]Когда ляжешь спать,- не будешь бояться; и когда уснешь,- сон твой приятен будет.

[25]Не убоишься внезапного страха и пагубы от нечестивых, когда она придет; [26]потому что Господь будет упованием твоим и сохранит ногу твою от уловления.

[27]Не отказывай в благодеянии нуждающемуся, когда рука твоя в силе сделать его.

[28]Не говори другу твоему: "пойди и приди опять, и завтра я дам", когда ты имеешь при себе. [Ибо ты не знаешь, что́ родит грядущий день.] [29]Не замышляй против ближнего твоего зла, когда он без опасения живет с тобою.

[30]Не ссорься с человеком без причины, когда он не сделал зла тебе.

[31]Не соревнуй человеку, поступающему насильственно, и не избирай ни одного из путей его; [32]потому что мерзость пред Господом развратный, а с праведными у Него общение.

[33]Проклятие Господне на доме нечестивого, а жилище благочестивых Он благословляет.

[34]Если над кощунниками Он посмевается, то смиренным дает благодать.
[35]Мудрые наследуют славу, а глупые - бесславие.

Глава 10

[14]Мудрые сберегают знание, но уста глупого - близкая погибель.
[15]Имущество богатого - крепкий город его, беда для бедных - скудость их.
[16]Труды праведного - к жизни, успех нечестивого - ко греху.
[17]Кто хранит наставление, тот на пути к жизни; а отвергающий обличение - блуждает.
[18]Кто скрывает ненависть, у того уста лживые; и кто разглашает клевету, тот глуп.
[19]При многословии не миновать греха, а сдерживающий уста свои - разумен.
[20]Отборное серебро - язык праведного, сердце же нечестивых - ничтожество.
[21]Уста праведного пасут многих, а глупые умирают от недостатка разума.
[22]Благословение Господне - оно обогащает и печали с собою не приносит.
[23]Для глупого преступное деяние как бы забава, а человеку разумному свойственна мудрость.

Глава 12

[1]Кто любит наставление, тот любит знание; а кто ненавидит обличение, тот невежда.
[2]Добрый приобретает благоволение от Господа; а человека коварного Он осудит.
[3]Не утвердит себя человек беззаконием; корень же праведников неподвижен.
[4]Добродетельная жена - венец для мужа своего; а позорная - как гниль в костях его.
[5]Промышления праведных - правда, а замыслы нечестивых - коварство.
[6]Речи нечестивых - засада для пролития крови, уста же праведных спасают их.
[7]Коснись нечестивых несчастие - и нет их, а дом праведных стоит.
[8]Хвалят человека по мере разума его, а развращенный сердцем будет в презрении.
[9]Лучше простой, но работающий на себя, нежели выдающий себя за знатного, но нуждающийся в хлебе.
[10]Праведный печется и о жизни скота своего, сердце же нечестивых жестоко.
[11]Кто возделывает землю свою, тот будет насыщаться хлебом; а кто идет по следам празднолюбцев, тот скудоумен. [Кто находит удовольствие в трате времени за вином, тот в своем доме оставит бесславие.] [12]Нечестивый желает уловить в сеть зла; но корень праведных тверд.
[13]Нечестивый уловляется грехами уст своих; но праведник выйдет из беды. [Смотрящий кротко помилован будет, а встречающийся в воротах стеснит других.] [14]От плода уст *своих* человек насыщается добром, и воздаяние человеку - по делам рук его.
[15]Путь глупого прямой в его глазах; но кто слушает совета, тот мудр.
[16]У глупого тотчас же выкажется гнев его, а благоразумный скрывает оскорбление.
[17]Кто говорит то, что знает, тот говорит правду; а у свидетеля ложного - обман.
[18]Иной пустослов уязвляет как мечом, а язык мудрых - врачует.
[19]Уста правдивые вечно пребывают, а лживый язык - только на мгновение.
[20]Коварство - в сердце злоумышленников, радость - у миротворцев.
[21]Не приключится праведнику никакого зла, нечестивые же будут преисполнены зол.
[22]Мерзость пред Господом - уста лживые, а говорящие истину благоугодны Ему.
[23]Человек рассудительный скрывает знание, а сердце глупых высказывает глупость.
[24]Рука прилежных будет господствовать, а ленивая будет под данью.
[25]Тоска на сердце человека подавляет его, а доброе слово развеселяет его.
[26]Праведник указывает ближнему своему путь, а путь нечестивых вводит их в заблуждение.
[27]Ленивый не жарит своей дичи; а имущество человека прилежного многоценно.
[28]На пути правды - жизнь, и на стезе ее нет смерти.

Глава 15

[12]Не любит распутный обличающих его, и к мудрым не пойдет.

[13]Веселое сердце делает лице веселым, а при сердечной скорби дух унывает.

[14]Сердце разумного ищет знания, уста же глупых питаются глупостью.

[15]Все дни несчастного печальны; а у кого сердце весело, у того всегда пир.

[16]Лучше немногое при страхе Господнем, нежели большое сокровище, и при нем тревога.

[17]Лучше блюдо зелени, и при нем любовь, нежели откормленный бык, и при нем ненависть.

[18]Вспыльчивый человек возбуждает раздор, а терпеливый утишает распрю.

[19]Путь ленивого - как терновый плетень, а путь праведных - гладкий.

[20]Мудрый сын радует отца, а глупый человек пренебрегает мать свою.

[21]Глупость - радость для малоумного, а человек разумный идет прямою дорогою.

[22]Без совета предприятия расстроятся, а при множестве советников они состоятся.

[23]Радость человеку в ответе уст его, и как хорошо слово вовремя!

Глава 19

[2]Нехорошо душе без знания, и торопливый ногами оступится.

[3]Глупость человека извращает путь его, а сердце его негодует на Господа.

[4]Богатство прибавляет много друзей, а бедный оставляется и другом своим.

[5]Лжесвидетель не останется ненаказанным, и кто говорит ложь, не спасется.

[6]Многие заискивают у знатных, и всякий - друг человеку, делающему подарки.

[7]Бедного ненавидят все братья его, тем паче друзья его удаляются от него: гонится за ними, чтобы поговорить, но и этого нет.

[8]Кто приобретает разум, тот любит душу свою; кто наблюдает благоразумие, тот находит благо.

[9]Лжесвидетель не останется ненаказанным, и кто говорит ложь, погибнет.

[10]Неприлична глупцу пышность, тем паче рабу господство над князьями.

[11]Благоразумие делает человека медленным на гнев, и слава для него - быть снисходительным к проступкам.

[12]Гнев царя - как рев льва, а благоволение его - как роса на траву.

[13]Глупый сын - сокрушение для отца своего, и сварливая жена - сточная труба.

[14]Дом и имение - наследство от родителей, а разумная жена - от Господа.

[15]Леность погружает в сонливость, и нерадивая душа будет терпеть голод.

[16]Хранящий заповедь хранит душу свою, а нерадящий о путях своих погибнет.

[17]Благотворящий бедному дает взаймы Господу, и Он воздаст ему за благодеяние его.

[18]Наказывай сына своего, доколе есть надежда, и не возмущайся криком его.

[19]Гневливый пусть терпит наказание, потому что, если пощадишь *его,* придется тебе еще больше наказывать его.

[20]Слушайся совета и принимай обличение, чтобы сделаться тебе впоследствии мудрым.

[21]Много замыслов в сердце человека, но состоится только определенное Господом.

[22]Радость человеку - благотворительность его, и бедный человек лучше, нежели лживый.

[23]Страх Господень *ведет* к жизни, и *кто имеет его,* всегда будет доволен, и зло не постигнет его.

[24]Ленивый опускает руку свою в чашу, и не хочет донести ее до рта своего.

[25]Если ты накажешь кощунника, то и простой сделается благоразумным; и *если* обличишь разумного, то он поймет наставление.

[26]Разоряющий отца и выгоняющий мать - сын срамной и бесчестный.

[27]Перестань, сын мой, слушать внушения об уклонении от изречений разума.

Глава 23

[9]В уши глупого не говори, потому что он презрит разумные слова твои.

[10]Не передвигай межи давней и на поля сирот не заходи, [11]потому что Защитник их силен; Он вступится в дело их с тобою.

[12]Приложи сердце твое к учению и уши твои - к умным словам.

[13]Не оставляй юноши без наказания: если накажешь его розгою, он не умрет; [14]ты накажешь его розгою и спасешь душу его от преисподней.

[15]Сын мой! если сердце твое будет мудро, то порадуется и мое сердце; [16]и внутренности мои будут радоваться, когда уста твои будут говорить правое.

[17]Да не завидует сердце твое грешникам, но да пребудет оно во все дни в страхе Господнем; [18]потому что есть будущность, и надежда твоя не потеряна.

[19]Слушай, сын мой, и будь мудр, и направляй сердце твое на прямой путь.

[20]Не будь между упивающимися вином, между пресыщающимися мясом: [21]потому что пьяница и пресыщающийся обеднеют, и сонливость оденет в рубище.

[22]Слушайся отца твоего: он родил тебя; и не пренебрегай матери твоей, когда она и состарится.

[23]Купи истину и не продавай мудрости и учения и разума.

[24]Торжествует отец праведника, и родивший мудрого радуется о нем.

Глава 27

[1]Не хвались завтрашним днем, потому что не знаешь, что́ родит тот день.

[2]Пусть хвалит тебя другой, а не уста твои,- чужой, а не язык твой.

[3]Тяжел камень, весок и песок; но гнев глупца тяжелее их обоих.

[4]Жесток гнев, неукротима ярость; но кто устоит против ревности?

[5]Лучше открытое обличение, нежели скрытая любовь.

[6]Искренни укоризны от любящего, и лживы поцелуи ненавидящего.

[7]Сытая душа попирает и сот, а голодной душе все горькое сладко.

[8]Как птица, покинувшая гнездо свое, так человек, покинувший место свое.

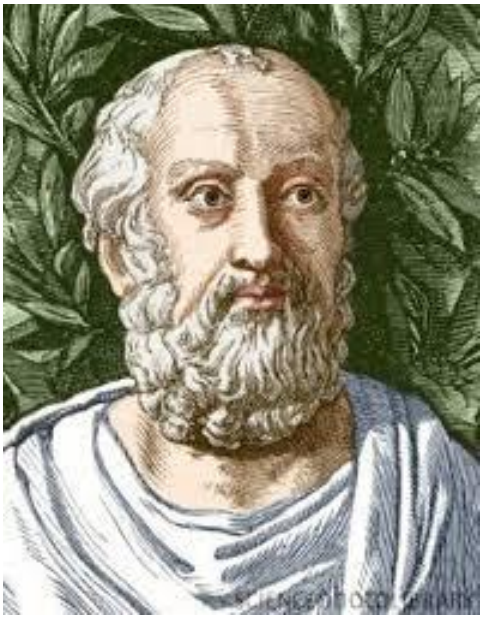
[9]Масть и курение радуют сердце; так сладок *всякому* друг сердечным советом своим.

[10]Не покидай друга твоего и друга отца твоего, и в дом брата твоего не ходи в день несчастья твоего: лучше сосед вблизи, нежели брат вдали.

[11]Будь мудр, сын мой, и радуй сердце мое; и я буду иметь, что отвечать злословящему меня.

[12]Благоразумный видит беду и укрывается; а неопытные идут вперед *и* наказываются.

Платон
(427-347 до н. э.)



Платон (427-347 до н. э.) - один из крупнейших древнегреческих философов, родоначальник объективного идеализма. Ученик Сократа, В течение нескольких десятилетий занимался педагогической деятельностью в Афинах, где при гимнасии Академии основал своеобразную школу для желающих заниматься философией.

Платон был идеологом афинской аристократии, защитником рабовладельческого строя. В двух своих крупнейших произведениях "Государство", "Законы", "Протагор" он нарисовал утопическую картину идеальной рабовладельческой республики. В этих произведениях, как и во многих своих диалогах, он изложил стройную систему взглядов на сущность, задачи, содержание, организацию и методику воспитания детей верхушки рабовладельческого общества, которые сами должны впоследствии стать правителями.

Государство, о котором мечтал Платон, должно было представлять собой нечто вроде общины рабовладельцев: философы-правители и воины-защитники государства живут всецело за счет продуктов труда земледельцев и ремесленников, у них же самих нет ни частной собственности, ни семьи. Воспитание детей этих обладающих полнотой власти каст, по мнению Платона, должно было являться прерогативой государства. После рождения дети передаются в общественные воспитательные дома, где они должны находиться до 7-летнего возраста под надзором специальных лиц. Главными средствами воспитания в это время являются разнообразные игры, рассказывание сказок и преданий, музыка. С 7 лет все дети должны посещать школы типа афинских. Характер же физического воспитания должен приближаться к спартанскому, Платон - сторонник принципиального равенства воспитания мальчиков и девочек..

Платон подробно останавливается в своих сочинениях на обосновании содержания воспитания и обучения. При этом он исходит из своего учения о существовании мира вечных, неизменных идей и мира, в котором мы живем и который является только слабым отражением мира идей. В процессе жизни человека его душа вспоминает те бессмертные идеи, с которыми она сталкивалась до вселения в материальную оболочку - тело человека. В этом и заключается, по Платону, сущность познания, которому должно помогать изучение различных наук.

Идеи Платона, его педагогические воззрения оказали очень сильное влияние на все последующее развитие педагогики как науки. Это влияние прослеживается вплоть до XX в.

В приведенных ниже отрывках из произведений Платона дается изображение практики афинского воспитания и обосновывается с позиций объективного идеализма содержание школьного образования.

«Протагор» - один из диалогов Платона (входит в шестую тетралогию диалогов). Относится к IV веку до н. э., точная дата написания неизвестна. Действие диалога происходит не ранее 433 года до н. э. (то есть, в V веке до н. э.).

По Платону, людям недостаточно технического прогресса, идущего от Прометея. Они должны обладать культурой социального общения и следовать нормам этики, которые подсказаны их совестью, вложенной в них по повелению Зевса Гермесом. "Протагора" можно считать самым высоким достижением сократического периода Платона в связи с рассматриваемой проблемой добродетели. Во времена Сократа и Платона был в большом ходу вопрос: «Добродетель приобретается ли воспитанием и наукою, или сообщается самою природою?» Греческие умствователи решали эту задачу не одинаково: одни доказывали, что, не учась добродетели, нельзя быть добродетельным; другие, что без естественного расположения человека к добру, никакая наука не поможет сделаться добрым. Сократ мало-помалу отвлек внимание софиста Протагора от разнообразия политических добродетелей, и обратил его к единству добродетели нравственной, сущность которой он всегда поставлял в знании или мудрости. Но если она состоит в знании; то преподавать ее нельзя и не нужно: потому что в ком она есть, тот уже знает ее; а в ком нет, тот должен наперед узнать ее, следовательно иметь добродетель прежде добродетели. Потому-то Платон истинную добродетель, т. е., знание и мудрость, приписывает одному Богу и производит ее от одного Бога.

Итак, целью рассматриваемого диалога было – приблизить Протагора к мысли, что

1) Добродетель сама по себе одна, и состоит в знании.

2) На земле могут быть учители добродетелей (в смысле юридическом); но дать человеку добродетель может один Бог.

Протагор

Воспитание и наставление начинаются с самых первых лет существования и продолжаются до конца жизни. Мать и кормилица, отец и дядька ("педагог"), лишь только ребенок начинает понимать их, только и хлопочут о его усовершенствовании. Он не может ничего сказать или сделать без того, чтобы они не указали, что вот это справедливо, а то несправедливо, что это похвально, а то постыдно, что это свято, а то нечестиво, что это делай, а того не делай. И если дитя охотно повинуется, то это хорошо; если же не повинуется, то его исправляют при помощи угроз и ударов, как искривившееся дерево. Затем позже посылают детей в школу и убедительно просят учителей заботиться больше об их благонравии, чем о чтении и музыке, и учителя поступают согласно этому желанию. И как только мальчик научится буквам и начнет понимать написанное, подобно тому как он прежде понимал только устную речь, учителя дают ему произведения великих поэтов, которые он и читает в школе. В этих произведениях содержится много поучительного, многое рассказывается о древних знаменитых людях, прославляются и восхваляются их подвиги. Все это мальчик должен заучить наизусть, чтобы подражать им и желать сделаться таким же, как они. К этой цели стремятся и учителя музыки (игры на лире), стараясь сделать своих учеников более сдержанными и предохранить их от шалостей. Выучивши ребенка игре на лире, учителя знакомят его с поэмами других выдающихся поэтов, являющихся представителями лирической поэзии. Эти произведения они поют под звуки инструмента и приучают свои души к ритму и гармонии, благодаря чему они научатся быть более благородными, гармоничными и ритмичными и более пригодными для слова и дела, ибо вся жизнь человеческая нуждается в гармонии и ритме. Потом они посылают их (детей) к учителю гимнастики, чтобы таким образом лучше приспособить их тела к мужественной жизни и чтобы благодаря телесной слабости у них не появлялось малодушия во время войны или в каких-либо других случаях. И таким образом поступают те, которые имеют средства, а имеют средства те, кто богаты. Их дети раньше всех начинают свое образование и заканчивают его последними. Когда дети оставляют школу, государство заставляет их изучать законы и жить по тем образцам, которые содержатся в законах, а не по собственной фантазии. Подобно тому как при обучении письму учителя начертывают палочкой буквы, дают мальчику дощечку и заставляют его выводить фигуры их, так и государство начертывает законы, являющиеся изобретением добродетельных законодателей древнего времени. Эти законы даются юноше, чтобы руководиться ими в положении и управляющего, и управляемого. И тот, кто нарушает закон, подлежит наказанию или привлекается к ответственности, и это соблюдается не только в нашей стране, но и во многих других странах.

Аристотель
(384-322 гг. до н. э.)

Аристотель (384-322 гг. до н. э.) поднимал наставника на самую высокую ступень в обществе. Он создал в Афинах учебное заведение Ликей, которым руководил в течение двенадцати лет. Написанные им в эти годы сочинения были конспектами бесед, которые философ вел со своими учениками в Ликее. Аристотель полагал, что человек обладает одновременно душой растительной (она нуждается в питании и обречена на разложение), душой животной (чувства, ощущения) и душой разумной - чистой, бесплотной, универсальной и бессмертной. Поэтому в вопросах воспитания он не ставил во главу угла заботу о загробном бессмертном бытие и настаивал на том, чтобы в равной степени заботиться о всех трех видах души человека.

Наиболее системно взгляды Аристотеля на воспитание и образование изложены в трактате "Политика".

Рассматривая извечную проблему о соотношении социальных и биологических детерминант в воспитании, Аристотель занял гибкую позицию. Он считал, что с одной стороны, "от хороших родителей может произойти лишь хорошее потомство", а с другой - "природа зачастую стремится к этому, но достичь этого не может".

Аристотель придавал первостепенное значение общественному, государственному воспитанию. Он допускал домашнее воспитание в традиционных формах до 7-летнего возраста под началом отца. Однако настаивал, чтобы семейное воспитание находилось под присмотром государственных чиновников - педономов, а также отвергал самоустранение родителей от воспитания детей и традицию передавать их в руки рабов. Аристотель предлагал проводить в семье предварительное обучение с 5 до 7-летнего возраста.

Мальчиков с 7 лет должно было воспитывать государство. В круг предметов начального образования следовало включать грамматику, гимнастику, музыку и иногда - рисование.

Начинать воспитание школьника предлагалось с "заботы о теле", а затем "заботиться о духе", чтобы "воспитание тела способствовало воспитанию духа". Аристотель одновременно резко осуждал спартанскую традицию применения тяжелых и жестоких физических упражнений, в результате которых дети превращаются в "диких животных". Гимнастика предназначена для формирования "прекрасного, а не дикого животного", - писал в этой связи Аристотель. Особая роль в формировании прекрасного отводилась музыке.

Политика

Книга VIII

1

1. Вряд ли кто будет сомневаться в том, что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где этот предмет находится в пренебрежении, и самый государственный строй терпит оттого ущерб. Ведь для каждой формы государственного строя соответственное воспитание - предмет первой необходимости: каждая форма государственного строя отличается присущим ей характером, который обыкновенно и служит к сохранению самого строя и определяет его изначала, как, например, демократический характер строя - демократию, олигархический - олигархию. И всегда наилучший характер государственного строя обусловливает собой и более высокую его форму.

2. Далее, все (прирожденные) способности (человека), всякое практическое применение их для соответственной каждой из них работы нуждаются в предварительном воспитании и в предварительном приноравливании. Очевидно, все это необходимо и для проявления деятельности в духе добродетели. А так как все государство в его целом имеет в виду одну конечную цель, то, ясно, для всех граждан нужно тождественное воспитание, и забота об этом воспитании должна быть заботою государственною, а не делом частной инициативы. Теперь всякий печется о воспитании своих детей по-своему, каждый и учит их по-своему, как ему вздумается. На деле же то, что имеет в виду общий интерес, должно быть и делаемо сообща. Не следует, сверх того, думать, будто каждый гражданин - сам по себе; нет, все граждане принадлежат государству, потому что каждый из них является частицей государства. А забота о каждой частице, естественно, должна иметь в виду попечение о всем целом, вместе взятом.

3. В этом отношении можно одобрить лакедемонян: они прилагают, очень большие заботы о воспитании детей, и оно носит у них общегосударственный характер. Итак, ясно, должны существовать узаконения, касающиеся воспитания, и последнее должно быть общим. Но нельзя оставить без внимания и того, что вообще представляет собою воспитание и как оно должно быть организовано. В настоящее время на этот счет существуют различные точки зрения: не все согласны в том, нужно ли вести обучение молодых людей в целях воспитать в них добродетель, или же [вести это воспитание так], чтобы молодые люди могли достигнуть наибольшего счастья; не выяснено также и то, на что нужно обращать при воспитании преимущественное внимание, на развитие ли интеллектуальных способностей, или на развитие нравственных качеств.

4. Вследствие такой неустойчивости во взглядах на современное воспитание и обсуждение (связанных с ним вопросов) является сумбурным, и остается совершенно невыясненным, нужно ли развивать в детях те их душевные свойства, которые им не пригодятся в практической жизни, или те, которые имеют в виду добродетель, или, наконец, те, что ведут к высшему отвлеченному знанию. Каждый из приведенных здесь взглядов имеет своих защитников. Не пришли также ни к какому соглашению и насчет того, что же ведет к добродетели. Так как далеко не все ценят одну и ту же добродетель, то - логическое отсюда следствие - разногласят и в вопросе, касающемся ее применения на практике.

2

1. Совершенно очевидно, что из числа полезных (в житейском обиходе) предметов должны быть изучаемы те, которые действительно необходимы, но не все без исключения. Так как все занятия людей разделяются на такие, которые приличны для свободорожденных людей, и на такие, которые свойственны несвободным, то, очевидно, из первого рода занятий должно участвовать лишь в тех, которые не обратят человека, занимающегося ими, в ремесленника. Ремесленными же нужно считать такие занятия, такие искусства и такие предметы обучения, которые делают физические, психические и интеллектуальные силы свободорожденных людей непригодными для применения их к добродетели и для связанной с нею деятельности. Оттого-то мы и называем ремесленными такие искусства и занятия,

которыми ослабляются физические силы. Это те работы, которые исполняются за плату; они отнимают досуг для развития интеллектуальных сил человека и принижают их.

2. И из числа "свободных" наук свободорожденному человеку можно изучать некоторые только до известных пределов; чрезмерно же налегать на них, с тем чтобы изучить их во всех деталях, причиняет указанный выше вред. Большая разница существует в том, для какой цели всякий что-нибудь делает или изучает. Если это совершается в личных интересах, или в интересах друзей, или, наконец, в интересах добродетели, то оно достойно свободорожденного человека; но поступать точно таким же образом в интересах чужих зачастую может оказаться поведением, свойственным наемнику и рабу. Распространенные ныне предметы обучения, как уже замечено выше, носят двойственный характер.

3. В настоящее время обычными предметами обучения являются следующие четыре: грамматика, гимнастика, музыка и иногда рисование. Из них грамматика и рисование изучаются как предметы, полезные в житейском обиходе и часто имеющие практическое применение; гимнастикой занимаются потому, что она способствует развитию мужества. Что касается музыки, то может, пожалуй, возникнуть сомнение [в пользе ее изучения], так как теперь большею частью занимаются музыкою только ради удовольствия. Но предки наши поместили музыку в число общеобразовательных предметов потому, что сама природа, как на это было указываемо неоднократно, стремится доставить нам возможность не только правильно направлять нашу деятельность, но и прекрасно пользоваться нашим досугом. А последний - мы снова подчеркиваем это - служит основным принципом всей нашей деятельности.

4. Если же необходимы и деятельность и досуг и досуг должен быть в значительной степени предпочтен деятельности, то возникает вопрос, чем досуг этот нужно заполнить. Конечно, не игрой же, так как в таком случае она неизбежно оказалась бы конечною целью нашей жизни. Раз это не; возможно, то играм должно скорее уделить место среди нашей деятельности: ведь трудящемуся человеку потребен отдых, а игра и существует ради отдохновения, деятельность же всякого рода влечет за собою напряженный труд. Поэтому игры должны иметь свое место, но при этом, назначая время игр, нужно пользоваться удобным для того моментом, так как они служат своего рода лекарством: движение при играх ведет к успокоению души и благодаря тому, что с игрою связано и развлечение, оно содействует ее отдохновению.

5. Но досуг, очевидно, заключает уже в самом себе и наслаждение, и блаженство, и счастливую жизнь, и все это выпадает на долю не занятых людей, а людей, пользующихся досугом. Делающий что-либо делает это ради чего-либо, так как цель им еще не достигнута, между тем как счастье само по себе есть цель, и оно соединяется в представлении всех людей не с горем, но с наслаждением. Однако это наслаждение не все еще признают тождественным для всех; каждый определяет наслаждение в соответствии с своей индивидуальностью и присущими ей свойствами; наилучший человек предпочитает, конечно, наилучшее наслаждение, то, которое проистекает из наилучших его свойств. Отсюда ясно, что для умения пользоваться досугом в жизни нужно кое-чему научиться, кое в чем воспитаться и что как это воспитание, так и это обучение заключает цель в самих себе, между тем как то обучение, которое признается необходимым для применения его к деловой жизни, имеет в виду другие цели.

6. Поэтому-то и наши предки поместили музыку в число общевоспитательных предметов, не как предмет необходимый (никакой настоятельной необходимости в обучении музыке нет) и не как предмет общеполезный в роде грамотности, которая нужна и для ведения денежных дел, и для домоводства, и для научных занятий, и для многих отраслей государственной деятельности. И рисование также, очевидно, изучается потому, что оно приносит пользу при лучшей критической оценке художественных произведений, как, в свою очередь, гимнастика служит к укреплению здоровья и развитию физических сил. Ничего подобного занятия музыкой не дают. Поэтому остается принять одно, что она служит для заполнения нашего досуга и с этою-то целью она, очевидно, и введена в обиход воспитания.

В самом деле (те, кто вводит музыку в число предметов воспитания), полагают, очевидно, что она служит интеллектуальным развлечением свободорожденных людей. Поэтому-то и Гомер выразился так: "Только его одного приглашать надлежит к богатому пиру"; он говорит также и о других, кого следует приглашать, и продолжает: "Кто приглашает певца, который всех услаждает". В другом месте Одиссей говорит, что наилучшим времяпрепровождением бывает такое, когда среди веселящихся людей "гости в домах рядом по чину сидят, песнопевцу внимая".

3

1. Итак, ясно, имеется и такого рода воспитание, которое родители должны давать своим сыновьям не потому, чтобы оно было практически полезно или необходимо для них, но потому, что оно достойно свободорожденного человека и само по себе прекрасно. Входит ли в круг этого воспитания один предмет, или их несколько, и каковы они, и как (они должны быть поставлены), о всем этом мы скажем впоследствии. Теперь же из наших предварительных указаний достаточно выяснилось, что уже древние свидетельствуют в пользу нашего мнения об обычных предметах воспитания; музыка подтверждает это и с фактической стороны. Сверх того, [в пользу нашего мнения говорит следующее]: детей следует обучать общеполезным предметам не только в интересах получаемой от этого пользы - таково, например, обучение грамоте, но и потому, что благодаря этому обучению возможно бывает сообщить им целый ряд других сведений.

2. Так обстоит дело с рисованием: и его изучают не ради того, чтобы не впасть в ошибку при своих собственных покупках или чтобы не подвергнуться обману при покупке и продаже домашней утвари, но рисование изучают потому, что оно развивает глаз при определении физической красоты. Вообще, искать повсюду лишь одной пользы всего менее приличествует людям высоких душевных качеств и свободорожденным. Ясно, что в деле воспитания развитие навыков должно предшествовать развитию ума и что физическое воспитание должно предшествовать воспитанию интеллектуальному. Отсюда следует, что мальчиков должно (прежде всего) отдавать в руки учителей гимнастики и педотрибов: первые приведут в надлежащее состояние их организм, а вторые будут направлять соответствующим образом их занятия гимнастикой.

3. Среди греческих государств, которые, по общепринятому мнению, в настоящее время прилагают всего более забот о воспитании молодежи, почти все стремятся придать ему "атлетическое" направление и тем самым калечат фигуру детей и мешают их естественному росту. Лакедемоняне в такую ошибку не впали, зато постоянными тяжелыми упражнениями они обращают детей в своего рода диких животных; поступают они так в том расчете, будто бы это всего более полезно для развития мужества. Однако, как на это часто было указываемо, не следует обращать все свои заботы на эту одну цель, не следует преимущественно ее иметь в виду. Далее, если бы и стремиться только к ее достижению, все равно этим ничего не достигнешь. Ведь ни у животных, ни у варварских племен мы не замечаем того, чтобы храбрость непременно отличала самых диких из них; напротив, она скорее свойственна бывает животным, отличающимся более кротким нравом, похожим на нрав львов.

4. Есть много племен, которые питают склонность к убийствам и людоедству. Таковы ахейцы и гениохи, обитающие на берегах Понта, и некоторые другие племена из числа живущих на материке, в одних отношениях сходные с ахейцами и гениохами, а в других даже превосходящие их. Все это племена разбойничьи, но храбростью они вовсе не обладают. Да и о самих лакедемонянах мы знаем, что, пока они одни ревностно занимались тяжелыми упражнениями, они превосходили всех прочих греков, а теперь и по части гимнастических упражнений и воинственной энергии они уступают другим. Ведь лакедемоняне отличались от других не тем, что они упражняли свою молодежь указанным выше образом, но единственно тем, что они закаляли ее против тех, кто этим пренебрегал.

5. Отсюда следует, что в воспитании первую роль должно играть прекрасное, а не дико-животное. Ведь ни волк, ни какой-либо другой дикий зверь не стал бы бороться с тою опасностью, цель которой - прекрасное; на такую опасность скорее рискнет мужественный

человек. Но те люди, которые при воспитании храбрости в детях допускают чрезмерную ретивость, которые оставляют их невоспитанными по части всего того, что им необходимо для жизни, делают из детей, по всей справедливости, ремесленников. Они делают детей полезными только для разрешения одной из задач, связанных с ролью человека в государстве, но и в этом отношении, как показывают наши соображения, они поступают хуже других. Судить о всем этом нужно не по фактам прошлого, а по фактам настоящего: теперь у лакедемонян есть соперники по части гимнастического воспитания, а ранее у них таких соперников не было.

Марк Фабий Квинтилиан
(42-118)

Марк Фабий Квинтилиан – римский учитель красноречия (ритор), а также автор самого полного учебника по ораторскому искусству, который дошел до человечества с античных времён, под названием «Наставления оратору». Данный труд был обязателен для изучения во всех школах Рима, как и сочинения Цицерона. Квинтилиана считают не только человеком, выразившим вкусы высшего общества Рима, но ещё и реформатором литературного стиля, первым профессиональным учителем, который основал государственную школу, и первым классиком гуманной педагогики.

Труд Квинтилиана «О воспитании оратора» был написан в двенадцати томах. Это очень продуманная работа, в которой систематизирован огромный объём знаний по ораторскому искусству, а также обобщён собственный опыт автора. Говоря о воспитании будущего оратора, он говорит, что воспитывать его нужно с детских лет, и его учителя – родители, кормилицы и дядьки – должны учить его должным образом. В «Наставлении оратору» содержится огромнейшее количество методических рассуждений на тему обучения в детстве: учение должно представлять собой забаву, материал должен запоминаться учеником сознательно, и заниматься ученик должен обязательно чтением вслух и чистописанием.

Учитывая то, что речь оратора должна быть красивой, ясной и правильной, он должен изучать грамматику и эталонных ораторов, прозаиков и поэтов, а переходить к собственным сочинениям можно лишь после этого. Будущий мастер красноречия должен очень много знать – разбираться в музыке, философии, геометрии, произношении и других областях знаний.

Отдельная глава работы Квинтилиана посвящена и тому, как нужно работать учителю. Перед учителем стоят нелегкие задачи, и, чтобы справиться с ними, нужно быть широко образованным и высоконравственным человеком, обладать родительской любовью к детям. Квинтилиан советует строить отношения с детьми на доброй основе, что обернется пользой для всех, даже для учителя, который, увлеченный прилежанием детей, сам будет трудиться с увлечением. Автор представляет систему особых упражнений, даёт рекомендации по чтению художественной литературы и речей именитых ораторов.

О воспитании оратора

Книга первая

Глава I. Первоначальное воспитание детей до поступления их в школу

Как только родится сын, отец должен с того же самого времени возложить на него самые лучшие надежды. Это сделает его более заботливым с самого начала. Ведь мы несправедливо

жалуемся, будто бы природа весьма немногим людям дала способность к наукам и будто бы большинство, по своему тупоумию, напрасно тратит труд и время. Напротив, мы найдем не малое число людей восприимчивых и способных к учению. Это заключается в природе человека: как от природы дано птицам летать, коням бегать, диким зверям быть свирепыми, так нам достались в особенный удел разум и понятливость; это заставляет думать, что наша душа небесного происхождения. Тупые и не поддающиеся учению умы появляются столько же против законов природы, как и всякие другие уроды и чудовища в физической природе, но таких бывает очень мало. Доказательством этого служит то, что дети подают иногда блестящие надежды, которые потом, с годами, исчезают; следовательно, не природа виновата, а недостаток воспитания служит тому причиной. Я согласен, что один имеет более ума, чем другой; это доказывает только, что один может сделать больше другого, однако не найдешь никого, кто бы не достиг чего-нибудь прилежанием...

Некоторые думают, что не следует начинать учить детей раньше семилетнего возраста, так как, по их мнению, до этого времени ни способности, ни физические силы детей не позволяют еще заниматься учением. Таково было мнение Гезиода. Правда, и другие, между прочим Эратосфен, были того же мнения. Но основательно рассуждают те, которые думают вместе с Хризиппом, что ни одного времени в жизни человеческой не следует опускать без внимания; хотя этот философ и соглашается оставлять детей на руках кормилицы на три года, однако требует, чтобы и тогда их наставляли всему хорошему. Так почему же нельзя бы приучить к наукам в таком возрасте, когда можно приучать к благонравию? И я знаю, что во все это время, о котором здесь говорится, едва ли дети успевают столько, сколько могут успеть в один год после. Но мне кажется, что те, которые в данном случае не согласны со мной, жалели труда не столько учащихся, сколько учащих. Кроме того, чем же лучше заниматься ребенку, как только он начнет говорить? А упражнение, какое бы то ни было, ему необходимо. Зачем же, в ожидании семилетнего возраста, пренебрегать выгодой, какова бы она ни была? Правда, в таком раннем возрасте он немногому научится, однако чему-нибудь все больше научится в тот год, когда ему следовало бы учиться и этому немногому. Таким образом, он год от года будет приобретать познания и достигнет желаемого успеха; и сколько времени выиграется в детстве, столько сбережется для юношества. То же самое следует сказать и о последующих годах: что нужно знать, тому не хорошо поздно учиться. Итак, не станем напрасно терять времени, тем более что для начал всякой науки нужна одна память, которою дети одарены в самой высокой степени.

И я также принимаю во внимание возраст: не хочу, чтобы ребенка принуждали к учению, не требую от него полного прилежания. Советую еще всего более остерегаться, чтобы ребенок не возненавидел учения, которое полюбить еще не имел времени, и чтобы, испытав однажды горечь, не страшился ее и в зрелом возрасте. Учение должно быть для пего забавою; надо поощрять его то просьбами, то похвалами, доводить его до того, чтобы он радовался, когда что-нибудь выучит, и завидовал, когда станут учить другого, если сам вздумает полениться; чтобы соперничал в успехах со своими сверстниками и часто считал себя победителем; для этого не лишни и награды, которые для этого возраста бывают заманчивы.

Я не могу одобрить обыкновения заставлять детей заучивать названия и порядок букв, не показав им прежде начертания или вида их. Это мешает успеху, потому что, зная наизусть буквы, они меньше внимания обращают на вид их, чем на то, что уже у них в памяти; по этой причине учащие должны не всегда показывать им буквы в обыкновенном, но иногда и в обратном и в различном порядке, пока учащиеся не станут различать их по виду, а не по порядку, подобно тому как различают людей и по лицу и по имени. Но в отношении слогов или складов надо поступать иначе.

Я не осуждаю известного способа заохочивать детей к учению, т. е. давать им вместо игрушки буквы, сделанные из слоновой костя, или что-нибудь другое, чем бы ребенок мог заняться с удовольствием.

Когда же дети начнут учиться письму, то не худо бы давать им дощечки с искусно вырезанными на них буквами, чтобы по черточкам, как по бороздкам, ходил стиль;

удерживаемый с обеих сторон, он бы не скользил, как бывает на воску, и дитя путем постоянного подражания научится писать тверже и чище. Тут не нужна и помощь учителя, который водил бы его рукою. Писать скоро и чисто - дело немаловажное, хотя о нем не заботятся иногда достойные люди. Так как среди других занятий письмо составляет особенное упражнение, от которого только и получается истинный и прочный успех, то медленность в этом деле много вредит живости ума, а дурной и неисправный почерк затмевает смысл; от этого происходит новый труд, так как нужно самому пересказать снова то, что понадобится переписать...

Глава II. Лучше ли учить детей дома или следует отдавать в училища?

Представим, что дитя мало-помалу подросло и, выйдя из-под надзора нянек, должно заняться уже настоящим учением. Здесь следует обсудить вопрос: полезнее ли обучать мальчика дома, в семейном кругу, или же лучше посылать его в училище и поручать заботам общественных наставников? Знаю, что самые знаменитые законодатели и выдающиеся писатели высказались за общественное воспитание. Но нельзя, однако, обойти молчанием, что некоторые отвергают этот почти всеобщий обычай. Они основывают свое мнение на двух обстоятельствах: во-первых, на том, что нравственность детей будет в большей безопасности вне толпы товарищей одного возраста, весьма склонного к порокам (о, если бы этот упрек был неоснователен!); во-вторых, на том, что учитель, каков бы он ни был, будет больше времени заниматься одним учеником, чем многими. Первая причина весьма важна, так как, если бы стало известно, что в училищах хотя и приобретаются большие успехи, но зато портится нравственность, я охотно предпочел бы поведение самому высшему красноречию.

Говорят, что в училищах портится нравственность. Это случается иногда, но она портится и в родительском доме, как это подтверждается многими примерами. Природные наклонности и заботливость составляют всю разницу. Если дитя от природы наклонен к дурному, если об исправлении его не будут заботиться в юные годы, то он найдет не менее случаев к порокам и без училищных товарищей, Может попасться в дом порочный учитель; пребывание среди испорченных рабов может повредить столько же, сколько между нескромными товарищами. А если дитя имеет доброе сердце, если родители чужды слепой и непробудной беспечности, то можно найти и вполне достойного учителя (и это первая забота благоразумных людей) и приучать питомца к строгому порядку и, сверх того, приставить к нему умного и усердного надзирателя или верного отпущенника, который бы безотлучно находился при нем и удержал бы от худого поведения даже и тех, сообщество которых казалось бы нам подозрительным.

Говорят также, что учитель, имея у себя одного ученика, займется им гораздо больше времени. Но, во-первых, никто не мешает определить особенного наставника к обучающемуся в школе. Но если бы этого и невозможно было сделать, то все-таки лучше предпочесть, по моему мнению, торжественность общественного и благоустроенного собрания уединенности и безызвестности частных домов. Ведь всякий хороший учитель желает иметь как можно больше слушателей и считает себя достойным более обширного поприща. А человек посредственных способностей, чувствуя свою слабость, не пренебрегает местом и в частном доме, а иногда и должностью дядьки. Но положим, что кто-нибудь или благодаря своей знатности, богатству, или по дружбе нашел для себя ученого и превосходного учителя: да может ли он целый день быть при своем ученике? И внимание учащегося может ли не утомиться от постоянного напряжения, как утомляется глаз, слишком долго устремленный на один предмет? Притом же для некоторых занятий требуется уединение. Например, при заучивании уроков, при письме, при размышлении не нужно присутствия учителя; в таких случаях и учитель, и всякий посторонний человек может служить помехою. Также не всякое чтение и не всегда требует помощи наставника. А без чтения как приобрести сведения о многих писателях? Итак, для назначения занятий на целый день требуется немного времени, и потому преподаваемое одному ученику может относиться и к другим, в каком бы числе они ни были. Есть еще предметы, которые должны предлагаться всем вместе. Я не говорю о задачах для сочинений и декламациях учителей риторики; как известно, это делается для

одного таким же порядком, как и для большего количества учеников. Голос учителя не уменьшается, как обед, от числа участвующих, но действует на каждого, как солнце с одинаковым светом и теплотою. Когда учитель грамматической школы рассуждает о языке, разрешает недоумения, объясняет стихотворца или историка, он обучает всему этому, сколько бы ни было слушателей.

Но, возразят мне, при большом числе учеников не достанет времени пересмотреть и исправить упражнения каждого. Я не отрицаю этого неудобства; но в чем оно не встречается? Сравним только с ним и выгоды. Я и сам не советую посылать мальчика в такое училище, где не было бы за ним присмотра. Да и благоразумный учитель не обременит себя излишним количеством учеников; больше всего следует стараться сделать его особенным нам другом, чтобы он при учении руководился не одним долгом, но и расположением к нашему дому. Таким образом, наше дитя не будет забыто в толпе. Притом же всякий сколько-нибудь просвещенный наставник, заметив в ученике прилежание и способность, обратит на него внимание и для собственной своей чести. Впрочем, хотя бы и следовало осуждать многолюдные училища (с чем, однако, я не совсем согласен, если это многолюдство происходит от достоинств наставника), но из этого не следует, чтобы нужно было осуждать все вообще училища. Ведь одно дело - избегать и другое - выбирать.

Сказав кое-что в опровержение тех лиц, которые не одобряют общественных училищ, предложим и наше собственное мнение. Во-первых, будущий оратор, который предназначается для многолюдных собраний и который будет жить как бы пред лицом целого государства, должен с самых оных лет привыкать не страшиться многолюдства и преодолевать ту застенчивость, которая происходит от уединенной и как бы затворнической жизни. Следует постоянно возбуждать и возвышать дух; вместо того он в уединении или слабеет и как бы остается в тени, или, напротив, становится гордым пустой самонадеянностью, потому что тот, кто себя ни с кем не сравнивает, по необходимости слишком много о себе думает. Когда приходится ему потом показать свои знания пред другими людьми, он приходит в замешательство, и все новое затрудняет его, потому что он учился в уединении тому, что следует делать в присутствии многих.

Я не говорю о детских дружественных связях, которые ненарушимо сохраняются до самой старости, как священные обязательства. Они, без сомнения, должны быть таковыми, так как начинаются вместе с учением.

Да и в обыкновенном кругу как научится вести себя тот, кто убегает общежития, свойственного не только людям, но и даже бессловесным животным?

Прибавьте, что дома дитя может учиться только тому, чему учат его одного, а в училище узнает и то, чему учат других. Каждый день он будет слышать, почему одно одобряют, а другое исправляют; будут ли бранить ленивого, будут ли хвалить прилежного, все это обратится ему в пользу. Похвала возбудит в нем соревнование; он постыдится уступить равному, сочтет за честь превзойти старшего. Все это возбудит в нем пламенное усердие к учению; честолюбие хотя и порок, но часто бывает причиною достоинств человека. Я помню, как полезен был для нас обычай, какой наблюдали наши учителя: разделивши учеников на разряды, они назначали очередь говорить, смотря по способностям каждого; прежде всего говорил оказавший больше успехов. Об этом составлялись суждения; каждый старался превзойти других. Быть первым в разряде считалось между нами лучшим отличием. Но это определялось не навсегда; в конце месяца вновь давалось каждому право на состязание. Таким образом, в отличившемся поддерживалось усердие, и в побежденных возникала надежда загладить стыд и получить верх в свою очередь. И это, сколько я могу припомнить, придавало нам больше охоты к учению, чем убеждения учителей, наблюдение педагогов и советы родителей.

Подобно тому как соперничество увеличивает успехи старших, так и в начинающих учиться возникает желание подражать более своим товарищам, чем наставнику, потому что первое для них легче. Ведь было бы слишком смело питать надежду достигнуть той степени красноречия, какую предполагают дети в своем учителе. Поэтому они и хватаются за

ближайшее к себе, как виноградные лозы, привязанные к деревьям, сперва вьются около ветвей, а потом поднимаются до вершины. Да и сам учитель, который старается быть более полезным, чем блистать умом, не должен вдруг обременять слабые умы, но обязан соразмерять свои силы с умственными силами учащихся. Как небольшие и с узким горлом сосуды не могут принять много воды зараз, а наполняются постепенно, капля за каплей, так следует судить и о детских умах; что превосходит их понятия, то не пойдет в их ум, еще мало способный к усвоению знаний. Итак, полезно иметь кого-нибудь для того, чтобы сперва ему подражать, а потом его превзойти. Таким образом, можно надеяться постепенно достигнуть и больших успехов.

К этому прибавлю еще, что и сами учителя не могут говорить перед одним учеником с таким жаром и силою, какими бывает проникнута их речь в многолюдном собрании. Настоящим очагом красноречия служит душа; для нее нужно возбуждение, нужно, чтобы она наполнялась образами и сливалась, так сказать, с теми предметами, о которых говорим. И чем благороднее и возвышеннее душа, тем сильнее должны быть те двигатели, которые служат для ее возбуждения; поэтому похвала возвышает ее, борьба увеличивает ее силы, и она всегда стремится к великому. Мы чувствуем какое-то тайное отвращение к проявлению пред одним слушателем своего красноречия, которое приобретается такими большими трудами; даже стыдно бывает отступать тогда от обыкновенной речи. И в самом деле, представим себе человека, который пред одним учеником стал бы говорить со всеми ораторскими приемами, громким голосом, с особого рода жестами и произношением, одним словом, со всем напряжением душевных и телесных сил: не покажется ли он похожим на безумного? Конечно, не было бы между людьми красноречия, если бы всякий из них говорил один на один.

Глава III. Как распознавать способности детей и как обходиться с ними

Благоразумный наставник прежде всего должен узнать свойства ума и характера поручаемого ему ученика. Особенный признак ума в малолетних есть память; ее действие двойное: скоро понимать и не забывать, что поняли. К этому следует прибавить подражание, которое также указывает на способности ребенка, но надо смотреть, чтобы он обращал этот дар на то, чему его учат, а не на то, чтобы живо представлять собою лица, в которых заметит какие-нибудь недостатки. Я не могу быть хорошего мнения о том ребенке, который старается только смешить таким подражанием. Переимчивое дитя должно быть вместе с тем и добрым, а иначе пусть останется лучше с медленным, чем со злым, умом. Но я здесь под именем доброго отнюдь не имею в виду ребенка неразвязного и вялого во всем. Тот, кого я в данном случае представляю себе, без труда должен понимать учение, обращаться иногда и с вопросами, но чаще следовать за учителем, чем предупреждать его. Скороспелые умы, как преждевременные плоды, почти никогда вполне не созревают. Их можно узнать по той легкости, с какой они исполняют незначительные труды; они смелы и на первых же порах обнаруживают то, к чему они способны. Но силы их не обширны: они, например, при чтении легче разбирают слова, произносят их смело и без запинки. Они делают мало, но скоро; тут нет настоящей силы, нет прочного основания; их можно сравнить с брошенными на самой поверхности земли семенами, которые скоро пускают ростки, но зато дают только похожую на хлеб и пожелтевшую еще до жатвы траву с пустыми колосьями. Правда, такое раннее развитие пленяет нас в детях, но успех их на этом и останавливается, и наше прежнее удивление скоро исчезает.

После таких наблюдений над способностями учащихся учитель замечает, как лучше всего обходиться ему с учениками. Один требует понуждения, другой не терпит строгих приказании; некоторых сдерживает страх, у других же он отнимает бодрость; иной успевает от постоянного прилежания, другой действует порывами. Я желал бы иметь такого ученика, которого бы поощрял я и похвалы, который был бы чувствителен и к славе, и даже плакал бы, когда отстанет от товарищей. Я не опасаюсь лености и нерадения со стороны того, на кого порицание и почет одинаково хорошо действуют.

Детям, каких бы свойств они ни были, следует давать некоторый отдых не только потому, что нет ничего, что могло бы выдержать непрерывный труд и что даже

неодушевленные предметы сохраняют свои силы не иначе, как оставаясь на некоторое время в покое, но и потому, что прилежание зависит от доброй воли, на которую нельзя подействовать принуждением. Таким образом, дети после отдыха охотнее принимаются за учение; ум, которому свойственна свобода, становится бодрее. Я не осуждаю также в детях и любви к играм; это служит проявлением их живости. Напротив, я еще не могу надеяться, что тот задумчивый и всегда угрюмый мальчик, который вял и в играх, наиболее свойственных его возрасту, будет усердно заниматься. Однако при таких роздыхах надо соблюдать меры или середину, чтобы от недостатка их не возникла ненависть к учению, а от излишества - привычка к праздности. Для упражнения детского ума существуют разные забавы: не бесполезно, например, обращаться к ученикам с разными вопросами, на которые бы они старались давать лучшие друг перед другом ответы. Во время игры всего легче распознавать характер детей; нет возраста, в котором бы так скоро перенималось хорошее и худое; тогда-то и нужно заботиться об исправлении всего дурного, так как дети притворяться еще не умеют и легко поддаются убеждениям. Скорее можно переломить, чем исправить старое дерево. Итак, нужно приучать ребенка к тому, чтобы он не делал ничего по прихоти, по злости или небрежно, и всегда помнить, что привычка, приобретенная в детстве, есть великое дело, как говорит Вергилий.

Я не одобряю обычая подвергать детей телесному наказанию, хотя это почти всеми принято и не отвергается и Хризиппом. Такое наказание мне кажется низким и свойственным только рабам и справедливо считается жестоким оскорблением для всякого другого возраста. Затем дурной ребенок, которого не исправляют выговоры, привыкнет к побоям и будет терпеть их с рабским упрямством. Наконец, не было бы и нужды прибегать к этому наказанию, если бы заботливый наставник требовал от ученика строгого отчета в его занятиях. В настоящее время проступки детей, которые происходят от небрежности педагогов, исправляются, по-видимому, не тем, что детей заставляют поступать правильно, а только тем, что наказывают их за то, что они этого не исполнили. Притом же, если вы думаете розгою, как единственным средством, принудить ребенка к учению, то как вы поступите с юношей, которому вы не можете грозить этим наказанием, а между тем должны учить его гораздо большему.

Эльфрик
(955 г. — 1020 г.)

Эльфрик (X-XI вв.) - один из монахов-учителей, составлявших учебники. Эльфрик Эйншемский был человеком широко образованным. Известно, что в молодости он обучался в знаменитом Винчестерском монастыре под руководством святителя Этельвольда, епископа Винчестера († 984; память 1/14 августа). Уже там молодой Эльфрик прославился как ученый. С 987 года он начал преподавать монахам в только что основанном монастыре Серн в графстве Дорсет (теперь это деревня Серн-Аббас) — учил монахов латыни, грамматике и другим дисциплинам. За свои глубокие знания и деятельность он получил прозвание Эльфрик Грамматик.

В 1005 году его назначили первым игуменом монастыря в городке Эйншем в нынешнем графстве Оксфордшир, где он и преставился спустя десять лет. Эльфрик знаменит своими переводами на староанглийский язык книг Ветхого Завета, он также перевел на староанглийский латинскую грамматику. Его перу принадлежат многочисленные письменные произведения: проповеди, жития святых, комментарии к Библии. В частности, им написано житие святого мученика Освальда, правителя королевства Нортумбрия на севере Англии (604–642; память 5/18 августа). Творения Эльфрика занимают весьма значимое место в древнеанглийской литературе — как по объему, так и по содержательно-художественной ценности. К самым известным его произведениям относятся два сборника проповедей, условно называемых «Проповеди» и «Жития святых» . Первоначально составленные аббатом для личного пользования, эти сборники затем распространялись среди приходского духовенства и мирян, причем для последних, в силу незнания латинского языка, они зачастую становились единственным доступным средством изучения Священного Писания.

Его руководство для первоначального изучения латинского языка как средства общения интересно, в частности, тем, что в нем нарисован быт средневековой школы с ее разнородным составом учащихся. Вот несколько отрывков из этого пособия, в котором приводится беседа между учителем и учениками.

Беседа между учителем и учениками

М. (Мальчики.) Наставник, мы, дети, просим вас учить нас говорить правильно, ибо мы необразованны и говорим испорченным языком.

Н. (Наставник.) Что вы хотите сказать?

М. Мы стремимся к тому, чтобы речь наша была правильна и чтобы мы говорили то, что полезно, и чтобы мы не говорили по-старушечьи или неправильно.

Н. Намерены ли вы подвергаться сечению во время обучения?

М. Мы предпочитали бы подвергаться сечению во время учения, чем оставаться невеждами. Но мы знаем, что вы будете ласково относиться к нам и не будете сечь нас, если вы не будете вынуждены к этому.

Н. Я спрашиваю вас о том, что именно вы хотите сказать мне. Какую работу вы выполняете?

1-й М. Я постриженный монах, и я пою семь раз в день с братьями (монахами.- Сост.), и я занят чтением и пением. И в то же время я хочу научиться говорить по-латыни.

Н. Что знают эти ваши товарищи?

1-й М. Одни из них пашут землю, другие пасут овец, третьи пасут коров, некоторые охотятся, другие ловят рыбу, третьи охотятся с соколом, некоторые торгуют, другие шьют обувь, третьи вываривают соль, некоторые пекут хлеб для рынка.

Н. Что же вы скажете, мальчик-пахарь, как вы выполняете свою работу?

М. О, сэр, я работаю с большим усердием. Я на рассвете выгоняю волов в поле и впрягаю в плуг. Я даже суровой зимой не решаюсь остаться дома из страха перед моим господином. Впрягши волов и приспособив очень прочно сошник и резак к плугу, я ежедневно должен вспахать целый акр или даже больше.

Н. Есть ли кто-либо при вас?

М. При мне - мальчик для того, чтобы погонять волов заостренной палкой, и он теперь охрип от холода и крика.

Н. Что вы еще делаете в течение дня?

М. Еще очень многое. Я должен наполнять закром для волов сеном, дать им воды и вынести навоз.

Н. О, это тяжелая работа.

М. Да, это тяжелая работа, потому что я не свободен.

(Так они обозревают все другие занятия. В конце поднимается спор относительно того, кто делает самую лучшую работу и какая работа самая полезная, и для разрешения этого спора приглашается советник. Он решает, что на первом месте стоит божественная служба, но между мирскими занятиями выше всего земледелие, потому что оно кормит всех. Потом кузнец и колесник доказывают, что пахарь ничего не может сделать без плуга, который они изготовляют.)

Советник говорит:

- Позвольте, хорошие ребята и хорошие товарищи, закончить этот спор и установить мир и согласие между вами, и пусть каждый помогает другому своим ремеслом, и пусть мы все встретимся у ремесла землепашцев, где мы находим пищу для себя и корм для наших лошадей. И я даю всем работникам совет, чтобы каждый из них делал свое дело так хорошо, как он это может, так как каждый человек, небрежно относящийся к своему делу, увольняется от своей работы. Священник ли вы или монах, мирской человек или солдат, вы отдавайте себя своей профессии и будьте тем, что вы есть, так как большой ущерб и большой стыд для человека не быть тем, что есть и чем он должен быть.

Н. Теперь, дети, как вам нравится эта речь?

М. Нам она очень нравится, но вы говорите слишком глубоко для пас, и это выше нашего возраста. Говорите с нами таким образом, чтобы мы могли следить за вами и понимать то, о чем вы говорите.

Н. Хорошо, я спрашиваю вас, почему учитесь вы так прилежно?

М. Потому, что мы не желаем уподобиться животным, которые ничего не знают, кроме травы и воды.

(Наставник потом переходит к выяснению того, желают ли они быть мудрыми в мирском смысле, приобретая ловкость, или же в каком-либо ином смысле. Они опять жалуются, что это слишком глубоко для них.)

М. Говорите нам так, чтобы мы могли понять; не так глубоко!

Н. Хорошо, я поступлю так, как вы просите. Вы, мальчик, что сделали сегодня?

М. Я сделал очень много. Ночью, услышав звонок, я встал с постели и пошел в церковь и пел всенощную с братьями. Затем мы пели славословие мученикам и "хвалы". После этого - первый час и семь псалмов с литаниями и первую мессу, потом - третий час и дневную мессу. Потом мы пели шестой час, затем ели и пили и спали. После этого мы встали, пели девятый час, и теперь мы готовы слушать то, что вы скажете нам. Н. Когда вы будете петь вечерню или повечерие? М. Когда придет время. Н. Секли ли вас сегодня?

М. Меня не секли, потому что я был очень старателен.

Н. А секли ли других?

М. Почему вы спрашиваете меня об этом? Я не смею сказать вам наши тайны. Каждый знает, секли ли его или нет.

Н. Где вы спите?

М. В общей спальне с братьями.

Н. Кто вас приглашает к ночной службе?

М. Иногда я слышу звонок и встаю; иногда мой наставник пробуждает меня при помощи ясеневого прута.

Н. Все вы - хорошие дети и умные ученики. Ваш учитель увещевает вас хранить заповеди божии и всюду вести себя соответственным образом. Идите спокойно, услышав звон церковного колокола, входите в церковь, кланяйтесь перед святым алтарем, стойте спокойно и пойте в унисон и просите прощения ваших грехов и выходите опять чинно в монастырь или в школу.

Томас Мор
(1478 г. - 1535 г.)

Томас Мор (1478-1535) - родоначальник утопического социализма, крупнейший английский гуманист. Современник зарождения капиталистического способа производства, он явился очевидцем сопровождавшего этот процесс ужасающего обнищания народа. Мор в течение ряда лет был лорд-канцлером и хорошо знал о всех беззакониях и произволе, царивших в Англии того времени.

Томас Мор явился первым критиком общественного строя, основанного на частной собственности, и первым провозвестником нового, социалистического общественного устройства. Изображению этого строя он посвятил свою "Золотую книжку, столь же полезную, как и забавную, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия" (1516).

В идеальном государстве на острове Утопия, изображенном Мором, реализована идея обобществления средств производства, господствует коммунистический труд и коммунистическое распределение продуктов. Особый интерес представляют соображения Мора об обязательном участии всех граждан этого идеального государства в создании материальных благ. От участия в производительном труде освобождаются самые выдающиеся ученые, но и то только до тех пор, пока их научная деятельность эффективна. Однако занятия наукой доступны и всем остальным гражданам Утопии, так как они трудятся лишь шесть часов в день и имеют в своем распоряжении все библиотеки и читальные залы. Мор впервые выдвинул идею гармонического сочетания физического и умственного труда, подчеркнув, что в разумном обществе правительство стремится к сокращению рабочего времени, чтобы предоставить всем гражданам возможность для духовного развития. Вместе с этим в своей книге Мор обрисовал новую систему воспитания, высказал много оригинальных педагогических идей: всеобщего и обязательного обучения, равенства образования мужчин и женщин, обучения на родном языке, соединения обучения с трудом, самообразования взрослых и т. д. Это обучение не ограничивается усвоением теории, но сочетается с практическими занятиями земледелием и ремеслом, протекающими в форме игр и упражнений. Говоря современным языком, это не что иное, как принцип политехнизации обучения, свидетельствующий о прогрессивных педагогических взглядах Мора.

По мнению автора «Утопии», высшее образование в совершенном обществе должно быть доступно всем людям физического труда. Каждый гражданин Утопии, обнаруживший интерес и способности к научным занятиям, получает от государства освобождение от повседневного труда для основательного изучения наук. Подобный демократизм в деле образования, конечно, был необычным явлением в то время. Гуманистический идеал просвещения у Мора обретал новые качества, предвосхитившие некоторые черты системы образования при социализме. В этом Мор намного опередил своих современников, деятелей раннего буржуазного просвещения.

Утопия

Книга вторая

О занятии ремеслами

У всех мужчин и женщин есть одно общее занятие - земледелие, от которого никто не избавлен. Ему учатся все с детства, отчасти в школе путем усвоения теории, отчасти же на ближайших к городу полях, куда детей выводят как бы для игры, между тем как там они не только смотрят, но под предлогом физического упражнения также и работают.

Кроме земледелия (которым, как я сказал, занимаются все), каждый изучает какое-либо одно ремесло, как специальное. Это обыкновенно или пряжа шерсти, или выделка льна, или ремесло каменщиков, или рабочих по металлу и по дереву. Можно сказать, что, кроме перечисленных, нет никакого иного занятия, которое имело бы у них значение, достойное упоминания. Что же касается одежды, то, за исключением того, что внешность ее различается у лиц того или другого пола, равно как у одиноких и состоящих в супружестве, покрой ее остается одинаковым, неизменным и постоянным на все время, будучи вполне пристойным для взора, удобным для телодвижений и приспособленным к холоду и жаре. И вот эту одежду каждая семья приготовляет себе сама. Но из других ремесел всякий изучает какое-либо, и притом не только мужчины, но также и женщины. Впрочем, эти последние, как более слабые, имеют более легкие занятия: они обычно обрабатывают шерсть и лен. Мужчинам поручаются остальные ремесла, более трудные. По большей части каждый вырастает, учась отцовскому ремеслу: к нему большинство питает склонность от природы. Но если кто имеет влечение к другому занятию, то такого человека путем усыновления переводят в какое-либо семейство, к ремеслу которого он питает любовь; при этом не только отец этого лица, но и власти заботятся о том, чтобы передать его солидному и благородному отцу семейства. Кроме того, если кто, изучив одно ремесло, пожелает еще и другого, то получает на это позволение тем же самым способом. Овладев обоими, он занимается которым хочет, если государство не нуждается скорее в каком-либо одном.

Главное и почти исключительное занятие сифогрантов состоит в заботе и наблюдении, чтобы никто не сидел праздно, а чтобы каждый усердно занимался своим ремеслом, но не с раннего утра и до поздней ночи и не утомлялся подобно скоту. Такой тяжелый труд превосходит даже долю рабов, но подобную жизнь и ведут рабочие почти повсюду, кроме утопийцев. А они делят день на двадцать четыре равных часа, причисляя сюда и ночь, и отводят для работы только шесть: три до полудня, после чего идут обедать; затем, отдохнув после обеда в течение двух послеполуденных часов, они опять продолжают работу в течение трех часов и заканчивают ее ужином. Так как они считают первый час начиная с полудня, то около восьми идут спать; сон требует восемь часов. Все время, остающееся между часами работы, сна и принятия пищи, предоставляется личному усмотрению каждого, но не для того, чтобы злоупотреблять им в излишествах или лености, а чтобы на свободе от своего ремесла, по лучшему уразумению, удачно применить эти часы на какое-либо другое занятие. Эти промежутки большинство уделяет наукам. Они имеют обыкновение устраивать ежедневно в предрассветные часы публичные лекции; участвовать в них обязаны только те, кто специально отобран для занятий науками. Кроме них, как мужчины, так и женщины всякого звания огромной толпой стекаются для слушания подобных лекций: одни - одних, другие - других, сообразно с естественным влечением каждого. Впрочем, если кто предпочтет посвятить это время своему ремеслу,- а это случается со многими, у кого нет стремления к проникновению в какую-либо науку,- то в этом никто ему не мешает; мало того, такое лицо даже получает похвалу, как приносящее пользу государству.

После ужина они проводят один час в забавах: летом - в садах, а зимой - в тех общих залах, где совместно кушают. Там они или занимаются музыкой, или отдыхают за разговорами. Что касается игры в кости и других нелепых и гибельных забав подобного рода, то они даже неизвестны утопийцам. Впрочем, у них имеются в ходу две игры, более или менее похожие на игру в шашки: одна - это бой чисел, где одно число ловит другое; другая - в

которой пороки в боевом порядке борются с добродетелями. В этой игре в высшей степени умело указуется и раздор пороков между собою и согласие их в борьбе с добродетелями, а также то, какие пороки каким добродетелям противополагаются, с какими силами они оказывают открытое сопротивление, с какими ухищрениями нападают искоса, с помощью чего добродетели ослабляют силы пороков, какими искусствами уклоняются они от их нападений и, наконец, каким способом та или другая сторона одерживает победу.

Но тут, во избежание дальнейших недоразумений, необходимо более пристально рассмотреть один вопрос. Именно, если только шесть часов уходят па работу, то отсюда можно, пожалуй, вывести предположение, что следствием этого является известный недостаток в предметах первой необходимости. Но в действительности этого отнюдь нет; мало того, такое количество времени не только вполне достаточно для запаса всем необходимым для жизни и ее удобств, но дает даже известный остаток. Это будет понятно и вам, если только вы поглубже вдумаетесь, какая огромная часть населения у других народов живет без дела: во-первых, почти все женщины - половина общей массы, а если где женщины заняты работой, то там обычно взамен их храпят мужчины. Вдобавок к этому, какую огромную и какую праздную толпу представляют священники и так называемые чернецы! Прикинь сюда всех богачей, особенно владельцев поместий, которых обычно именуют благородными и знатью; причисли к ним челядь, именно весь этот сброд ливрейных бездельников; присоедини, наконец, крепких и сильных нищих, предающихся праздности под предлогом какой-либо болезни,- и в результате тебе придется признать, что число тех, чьим трудом создается все то, чем пользуются смертные, гораздо меньше, чем ты думал. Поразмысли теперь, сколь немногие из этих лиц заняты необходимыми ремеслами; именно раз мы все меряем на деньги, то неизбежно должны находить себе применение многие занятия, совершенно пустые и излишние, служащие только роскоши и похоти. Действительно, если бы эту самую толпу, которая теперь занята работой, распределить по тем столь немногим ремеслам, сколь немного требуется их для надлежащего удовлетворения потребностей природы, то при таком обильном производстве, которое неизбежно должно отсюда возникнуть, цены на труд, понятно, стали бы гораздо ниже того, что нужно рабочим для поддержки своего существования. Но возьмем всех тех лиц, которые заняты теперь бесполезными ремеслами, и вдобавок всю эту изнывающую от безделья и праздности массу людей, каждый из которых потребляет столько продуктов, производимых трудами других, сколько нужно их для двух изготовителей этих продуктов; так вот, повторяю, если всю совокупность этих лиц поставить на работу, и притом полезную, то можно легко заметить, как немного времени нужно было бы для приготовления в достаточном количестве и даже с избытком всего того, что требуют принципы пользы или удобства (прибавь также и удовольствия, но только настоящего и естественного).

Очевидность этого подтверждается в Утопии самой действительностью. Именно там в целом городе с прилегающим к нему округом из всех мужчин и женщин, годных для работы по своему возрасту и силам, освобождение от нее дается едва пятистам лицам. В числе их сифогранты, которые хотя имеют по закону право не работать, однако не избавляют себя от труда, желая своим примером побудить остальных охотнее браться за труд. Той же льготой наслаждаются те, кому народ под влиянием рекомендации духовенства и по тайному голосованию сифогрантов дарует навсегда это освобождение для основательного прохождения наук. Если кто из этих лиц обманет возложенную на него надежду, то его удаляют обратно к ремесленникам. И наоборот, нередко бывает, что какой-нибудь рабочий так усердно занимается науками в упомянутые выше свободные часы и отличается таким большим прилежанием, что освобождается от своего ремесла и продвигается в разряд ученых.

Из этого сословия ученых выбирают послов, духовенство, траниборов и, наконец, самого главу государства, которого на старинном своем языке они именуют барзаном, а на новом - адемом. Так как почти вся прочая масса не пребывает в праздности и занята небесполезными ремеслами, то легко можно рассчитать, сколько хороших предметов создают они и в какое небольшое количество часов.

К приведенным мною соображениям присоединяется еще то преимущество, что большинство необходимых ремесел берет у них гораздо меньшее количество труда, чем у других народов. Так, прежде всего постройка или ремонт зданий требует везде непрерывного труда очень многих лиц потому, что мало бережливый наследник допускает постепенное разрушение воздвигнутого отцом. Таким образом то, что можно было сохранить с минимальными издержками, преемник должен восстановлять заново и с большими затратами. Мало того, часто человек с избалованным вкусом пренебрегает домом, стоившим другому огромных издержек, а когда этот дом, оставленный без ремонта, в короткое время разваливается, то владелец строит себе в другом месте другой, с не меньшими затратами. У утопийцев же, у которых все находится в порядке и государство отличается благоустройством, очень редко приходится выбирать новый участок для постройки домов: рабочие не только быстро исправляют уже имеющиеся повреждения, но даже предупреждают еще только грозящие. Поэтому при малейшей затрате труда здания сохраняются на очень долгое время, и работники этого рода иногда с трудом находят себе предмет для занятий, если не считать того, что они получают приказ временно рубить материал на дому и обтесывать и полировать камни, чтобы, если случится какое задание, оно могло быстро осуществиться.

Далее, обрати внимание на то, какое небольшое количество труда нужно утопийцам для изготовления себе одежды. Во-первых, пока они находятся на работе, они небрежно покрываются кожей или шкурами, которых может хватить на семь лет. Когда они выходят на улицу, то надевают сверху длинный плащ, прикрывающий упомянутую грубую одежду. Цвет этого плаща одинаков на всем острове, и притом это естественный цвет шерсти. Поэтому сукна у них идет не только гораздо меньше, чем где-либо в другом месте, но и изготовление его требует гораздо меньших издержек. На обработку льна труда уходит еще меньше, и потому этот материал имеет гораздо большее применение. Но в полотне они принимают во внимание исключительно белизну, а в шерстяной ткани - исключительно чистоту. Более тонкая выделка не имеет никакой цены. В результате этого у них каждый довольствуется одним платьем и притом обычно на два года, в других же местах одному человеку не хватает четырех или пяти верхних шерстяных одежд, да еще разноцветных, а вдобавок требуется столько же шелковых рубашек, иным же неженкам мало и десяти. Для утопийца нет никаких оснований претендовать па большее количество платья: добившись его, он не получит большей защиты от холода, и его одежда не будет ни на волос наряднее других.

Отсюда, так как все они заняты полезным делом и для выполнения его им достаточно лишь небольшого количества труда, то в итоге у них получается изобилие во всем. Вследствие этого огромной массе населения приходится иногда отправляться за город для починки дорог, если они избиты. Очень часто также, когда не встречается надобности ни в какой подобной работе, государство объявляет меньшее количество рабочих часов. Власти отнюдь не хотят принуждать граждан к излишним трудам. Учреждение этой повинности имеет прежде всего только ту цель, чтобы обеспечить, насколько это возможно с точки зрения общественных нужд, всем гражданам наибольшее количество времени после телесного рабства для духовной свободы и образования. В этом, по их мнению, заключается счастье жизни.

О путешествиях утопийцев

...В каждом городе имеется лишь немного лиц, которые освобождены от прочих трудов и приставлены только к учению,- это именно те, у кого с детства обнаружились прекрасные способности, выдающийся талант и призвание к полезным наукам,- но дети учатся все, и значительная часть парода, мужчины и женщины, проводят в учении те часы, когда, как сказано было раньше, они свободны от работ. Учебные предметы они изучают на своем языке. Он не беден словами, не лишен приятности для слуха и превосходит другие более верной передачей мыслей. Этот же язык, только везде в более испорченном виде, в разных местах по-разному, распространен в значительной части того мира.

До нашего прибытия они даже и не слыхивали о всех тех философах, имена которых знамениты в настоящем известном нам мире. И все же в музыке, диалектике, науке счета и измерения они дошли почти до того же самого, как и наши древние (философы). Впрочем, если они во всем почти равняются с нашими древними, то далеко уступают изобретениям новых диалектиков. Именно они не изобрели хотя бы одного правила из тех остроумных

выдумок, которые здесь повсюду изучают дети в так называемой "Малой логике", об ограничениях, расширениях и постановлениях. Далее, так называемые "вторые интенции" не только не подвергались у утопийцев достаточному обследованию, но никто из них не мог видеть так называемого "самого человека вообще", хотя, как вы знаете, это существо вполне колоссальное, больше любого гиганта, и мы даже пальцем на него можем показать. Зато утопийцы очень сведущи в течении светил и движении небесных тел. Мало того, они остроумно изобрели приборы различных форм, при помощи которых весьма точно уловляют движение и положение солнца, луны, а равно и прочих светил, видимых на их горизонте. Но они даже и во сне не грезят о содружествах и раздорах планет и о всем вздоре гадания по звездам. По некоторым приметам, полученным путем продолжительного опыта, они предсказывают дожди, ветры и прочие изменения погоды. Что же касается причин всего этого, приливов морей, солености их воды и вообще происхождения и природной сущности неба и мира, то они рассуждают об этом точно так же, как наши старые философы; отчасти же, как те расходятся друг с другом, так и утопийцы, приводя новые причины объяснения явлений, спорят друг с другом, не приходя, однако, во всем к согласию.

В том отделе философии, где речь идет о нравственности, их мнения совпадают с нашими: они рассуждают о благах духовных, телесных и внешних, затем о том, присуще ли название блага всем им или только духовным качествам. Они разбирают вопрос о добродетели и удовольствии. Но главным и первенствующим является у них спор о том, в чем именно заключается человеческое счастье, есть ли для него один источник или несколько. Однако в этом вопросе с большей охотой, чем справедливостью, они, по-видимому, склоняются к мнению, защищающему удовольствие: в нем они полагают или исключительный, или преимущественный элемент человеческого счастья. И, что более удивительно, они ищут защиту такого щекотливого положения в религии, которая серьезна, сурова и обычно печальна и строга. Они никогда не разбирают вопроса о счастье, не соединяя некоторых положений, взятых из религии, с философией, прибегающей к доводам разума. Без них исследование вопроса об истинном счастье признается ими слабым и недостаточным. Эти положения следующие: душа бессмертна и по благодати божией рождена для счастья; наши добродетели и благодеяния после этой жизни ожидает награда, а позорные поступки - мучения. Хотя это относится к области религии, однако, по их мнению, дойти до верования в это и признания этого можно и путем разума. С устранением же этих положений они без всякого колебания провозглашают, что никто не может быть настолько глуп, чтобы не чувствовать стремления к удовольствию дозволенными и недозволенными средствами; надо остерегаться только того, чтобы меньшее удовольствие не помешало большему, и не добиваться такого, отплатой за которое является страдание. Они считают признаком полнейшего безумия гоняться за суровой и недоступной добродетелью и не только отстранять сладость жизни, но даже добровольно терпеть страдание, от которого нельзя ожидать никакой пользы, да и какая может быть польза, если после смерти ты не добьешься ничего, а настоящую жизнь провел всю без приятности, то есть несчастно. Но счастье, по их мнению, заключается не во всяком удовольствии, а только в честном и благородном. К нему, как к высшему благу, влечет нашу природу сама добродетель, которой одной толы противная партия усвояет счастье. Добродетель они определяют как жизнь, согласную с законами природы; к этому мы назначены богом. Надо следовать тому влечению природы, которое повинуется разум в решении вопроса, к чему надо стремиться и чего избегать. Разум прежде всего зажигает у людей любовь и уважение к величию божию, которому мы обязаны и тем, что существуем, и тем, что можем обладать счастьем. Во-вторых, разум настойчиво внушает нам и самим жить в возможно большем спокойствии и радости и помогать всем прочим, по природной связи с ними, в достижении того же самого. Не было никогда ни одного столь сурового и строгого приверженца добродетели и ненавистники удовольствия, который бы советовал тебе только труды, бдения и суровость, не предлагая в то же время посильно облегчать нужду и неприятность других и не считая этого похвальным во имя человеколюбия. Но добродетели, более присущей человеку, и ему особенно свойственно, что один служил на благо и утешение другому, смягчал тягости других и возвращал их, уничтожив печаль, к приятности жизни, то есть к удовольствию.

Франсуа Рабле
(1494-1553)

Франсуа Рабле (1494-1553) - один из наиболее ярких представителей французского гуманизма и педагогической мысли эпохи Возрождения. Получив типично средневековое, схоластическое образование в монастырских школах, он увлекся, однако, естественными науками, окончил медицинский факультет.

Священник, врач и профессор анатомии, Рабле получил широкую известность как автор романа "Гаргантюа и Пантагрюэль", представлявшего собой сатиру на феодальный строй средневековой Европы, на весь образ жизни того времени.

В своем романе ряд страниц Рабле посвятил вопросам воспитания и образования. Подвергнув острой сатирической критике схоластическую ученость и ученых-схоластов, Рабле выступил провозвестником нового, гуманистического воспитания, защитником реальных, практически полезных знаний, активных и наглядных методов обучения. Он выступил с требованием гармонического развития детей, которое может быть достигнуто путем вооружения их научными знаниями и практическими умениями в сочетании с нравственным, физическим и эстетическим воспитанием.

Роман "Гаргантюа и Пантагрюэль" дает достаточно ясное представление о воспитательных идеалах Рабле.

Гаргантюа и Пантагрюэль

Глава XXШ. О методе, применявшейся Понократом, благодаря которой у Гаргантюа не пропадало зря ни одного часа

Увидев, какой неправильный образ жизни ведет Гаргантюа, Понократ решился обучить его наукам иначе, однако ж на первых порах не нарушил заведенного порядка, ибо он полагал, что без сильного потрясения природа не терпит внезапных перемен. Чтобы у него лучше пошло дело, Понократ обратился к одному сведущему врачу того времени, магистру Теодору, с просьбой, не может ли он наставить Гаргантюа на путь истинный; магистр по всем правилам медицины дал Гаргантюа антикирской чемерицы и с помощью этого снадобья излечил его больной мозг и очистил от всякой скверны. Тем же самым способом Понократ заставил

Гаргантюа забыть все, чему его научили прежние воспитатели,- так же точно поступил Тимофей с теми из своих учеников, которые прежде брали уроки у других музыкантов.

Чтобы вернее достигнуть своей цели, Понократ ввел Гаргантюа в общество местных ученых, соревнование с коими должно было поднять его дух и усилить в нем желание заниматься по-иному и отличиться.

Затем он составил план занятий таким образом, что Гаргантюа не терял зря ни часу: все его время уходило на приобретение полезных знаний.

Итак, вставал Гаргантюа около четырех часов утра. В то время как его растирали, он должен был прослушать несколько страниц из священного писания, которое ему читали громко и внятно, с особым выражением, для каковой цели был нанят юный паж, по имени Анагност, родом из Баше. Содержание читаемых отрывков часто оказывало на Гаргантюа такое действие, что он проникался особым благоговением и любовью к богу, славил его и молился ему, ибо священное писание открывало перед ним его величие и мудрость неизреченную.

Затем Гаргантюа отправлялся в одно место, дабы извергнуть из себя экскременты. Там наставник повторял с ним прочитанное и разъяснял все, что было ему непонятно и трудно.

На возвратном пути они наблюдали, в каком состоянии находится небесная сфера, такая ли она, как была вчера вечером, и определяли, под каким знаком зодиака восходит сегодня солнце и под каким луна.

После этого Гаргантюа одевали, причесывали, завивали, наряжали, опрыскивали духами и в течение всего этого времени повторяли с ним заданные накануне уроки. Он отвечал их наизусть и тут же старался применить к каким-либо случаям из жизни; продолжалось это часа два-три и обыкновенно кончалось к тому времени, когда он был совсем одет.

Затем три часа он слушал чтение.

После этого выходили на воздух и, по дороге обсуждая содержание прочитанного, отправлялись ради гимнастических упражнений в Брак или же шли в луга и там играли в мяч, в лапту, в пиль тригон, столь же искусно развивая телесные силы, как только что развивали силы духовные.

В играх этих не было ничего принудительного, они бросали партию, когда хотели, и обыкновенно прекращали игру чуть только, бывало, вспотеют или же утомятся. Сухо-насухо обтерев все тело, они меняли сорочки и гуляющей походкой шли узнать, не готов ли обед. В ожидании обеда они внятно и с выражением читали наизусть изречения, запомнившиеся им из сегодняшнего урока.

Наконец появлялся и господин Аппетит, и все во благовремении садились за стол.

В начале обеда читалась вслух какая-нибудь занимательная повесть о славных делах старины,- читалась до тех пор, пока Гаргантюа не принимался за вино. Потом, если была охота, чтение продолжалось, а не го так завязывался веселый общий разговор; при этом в первые месяцы речь шла о свойствах, особенностях, полезности и происхождении всего, что подавалось на стол: хлеба, вина, воды, соли, мяса, рыбы, плодов, трав, корнеплодов, а равно и о том, как из них приготовляют кушанья. Попутно Гаргантюа выучил в короткий срок соответствующие места из Плиния, Афинея, Диоскорида, Юлия Поллукса, Галена, Порфирия, Оппиана, Полибия, Гелиодора, Аристотеля, Элиана и других. Чтобы себя проверить, сотрапезники часто во время таких бесед клали перед собой на стол книги вышепоименованных авторов. И все это с такой силой врезалось в память Гаргантюа и запечатлевалось в ней, что не было в то время врача, который знал хотя бы половину того, что знал он.

Далее разговор возвращался к утреннему уроку, а потом, закусив вареньем из айвы, Гаргантюа чистил себе зубы стволом мастикового дерева, ополаскивал руки и глаза холодной водой, после чего благодарил бога в прекрасных песнопениях, прославлявших благоутробие его и милосердие. Затем приносились карты, но не для игры, а для всякого рода остроумных забав, основанных всецело на арифметике.

Благодаря этому Гаргантюа возымел особое пристрастие к числам, и каждый день после обеда и после ужина он с таким увлечением занимался арифметикой, с каким прежде играл в кости или же в карты. В конце концов он так хорошо усвоил ее теоретически и практически, что даже английский ученый Тунстал, коему принадлежит обширный труд, посвященный арифметике, принужден был сознаться, что по сравнению с Гаргантюа он, право, смыслит в ней столько же, сколько в верхненемецком языке.

И не только в арифметике,- Гаргантюа оказывал успехи и в других математических науках, как-то: в геометрии, астрономии и музыке. В го время как их желудки усваивали и переваривали пищу, они чертили множество забавных геометрических фигур, а заодно изучали астрономические законы.

Потом они пели, разбившись на четыре или пять голосов, или же это было что-нибудь сольное, приятное для исполнения.

Что касается музыкальных инструментов, то Гаргантюа выучился играть на лютне, на спинете, на арфе, на флейте немецкой о девяти клапанах, на виоле и на тромбоне.

На подобные упражнения тратили около часа; за это время процесс пищеварения подходил к концу, и Гаргантюа шел облегчить желудок, а затем часа на три, если не больше, садился за главные свои занятия, то есть повторял утренний урок чтения, читал дальше и учился красиво и правильно писать буквы античные и новые римские.

По окончании занятий они выходили из дому вместе с конюшим Гимнастом, молодым туреньским дворянином, который давал Гаргантюа уроки верховой езды.

Сменив одежду, Гаргантюа садился на строевого коня, на тяжеловоза, на испанского или же на берберийского скакуна, на быстроходную лошадь и то пускал коня во весь опор, то занимался вольтижировкой, заставлял коня перескакивать через канавы, брать барьеры или, круто поворачивая его то вправо, то влево, бегать по кругу.

При этом он ломал,- но только не копья (что может быть глупее такого хвастовства: "Я сломал десять копий на турнире или же в бою",- да это сумеет сделать любой плотник!),- нет, честь и слава тому, кто одним копьем сломит десятерых врагов. Гаргантюа же своим копьем, крепким, негнущимся, со стальным наконечником, ломал ворота, пробивал панцири, валил деревья, поддевал на лету кольца, подхватывал седло, кольчугу, латную рукавицу. Все это он проделывал в полном вооружении.

Насчет того, чтобы погарцевать и, сидя верхом, показать разные фокусы, то тут ему не было равных. Сам феррарский вольтижер по сравнению с ним просто-напросто обезьяна. Особенно ловко перескакивал ом с коня на коня - в мгновение ока и не касаясь земли (такие лошади назывались дезультуарными), в любую сторону, держа в руке копье; при этом в стремя он не ступал и, не прибегая к поводьям, направлял коня, куда ему только хотелось, что в военном искусстве имеет значение немаловажное.

В иные дни он упражнялся с алебардой: размахивал ею с такой силой и так стремительно, круговым движением, ее опускал, что все его стали почитать за настоящего рыцаря, рыцаря-воина и рыцаря турнирного.

Кроме того, он владел пикой, эспадроном для обеих рук, длинной шпагой, испанской шпагой, кинжалом широким и кинжалом узким; бился в кольчуге и без кольчуги, со щитом обыкновенным, со щитом круглым, завертывая руку в плащ.

Охотился он, верхом на коне, на оленей, козуль, медведей, серн, кабанов, зайцев, куропаток, фазанов, дроф. Играл в большой мяч, подкидывая его ногой или же кулаком. Боролся, бегал, прыгал, но не с разбегу, не на одной ноге и не по-немецки, ибо Гимнаст находил, что эти виды прыжков бесполезны и не нужны на войне,- он перепрыгивал через канавы, перемахивал через изгороди, взбегал на шесть шагов вверх по стене и таким образом достигал окна, находившегося на высоте копья.

Плавал в глубоких местах на груди, на спине, на боку, двигая всеми членами или же одними ногами; с книгой в руке переплывал Сену, не замочив ни одной страницы, да еще, как Юлий Цезарь, держа в зубах плащ, С помощью одной руки, ценою огромных усилий взбирался на корабль, а оттуда скова вниз головой бросался в воду, доставал дно, заплывал в расселины

подводных скал, нырял в пучины и водовороты. Поворачивал судно, управлял им, вел его то быстро, то медленно, по течению, против течения, останавливал судно посреди шлюза, одной рукой вея корабль, а другой орудовал длинным веслом, ставил паруса, влезал по канатам на мачты, бегал по реям, устанавливал буссоль, поворачивал булинь против ветра, руль держал твердо.

Мгновенно выскочив из воды, взбегал на гору и потом так же легко сбегал, лазил по деревьям, как кошка, прыгал с одного на другое, как белка, ломал толстые сучья, как второй Милон. С помощью двух отточенных кинжалов и двух прочных шильев проворно, как крыса, взбирался на кровлю дома, а спускаясь, принимал такое положение, при котором падение не представляло для него опасности.

Метал дротик, железный брус, камень, копье, рогатину, алебарду; натягивал лук; один, без посторонней помощи, заводил осадный арбалет; прицеливался из пищали; ставил на лафет пушку; стрелял на стрельбище в картонную птицу, стрелял снизу вверх, сверху вниз, вперед, вбок и назад, как парфяне.

К высокой башне привязывался канат, спускавшийся до самой земли, и Гаргантюа взбирался по этому канату на руках, а затем спускался с такой быстротою и ловкостью, что вам так не проползти и по ровному лугу.

Между двумя деревьями клали толстую перекладину, и он, держась за нее руками, передвигался взад и вперед,- ноги на весу,- да так быстро, что его и бегом невозможно было догнать.

Чтобы развить грудную клетку и легкие, он кричал, как сто чертей. Однажды я сам был свидетелем, как он, находясь у ворот св. Виктора, звал Эвдемона, и голос его был слышен на Монмартре. Даже голос Стентора во время битвы под Троей не достигал такой мощи.

Для того чтобы Гаргантюа укрепил себе сухожилия, ему отлили из свинца две громадные болванки в восемь тысяч семьсот квинталов весом каждая,- он их называл гирями; он поднимал их с полу и неподвижно держал над головою, по одной в каждой руке, три четверти часа, а то и больше, что обличало в нем силу непомерную.

В брусья он играл с первыми силачами; когда наступал его черед, он держался на ногах необычайно твердо и, как некогда Милон, уступал только наиболее отважным, кому удавалось сдвинуть его с места. В подражание тому же Милону он брал в руку гранат и вызывал желающих отнять у него этот плод.

После подобных занятий его растирали, чистили, меняли на нем одежду, и он не спеша возвращался домой; если же он шел по лугу или по какому-либо обильному травою месту, то рассматривал деревья и растения и сравнивал их с тем, что о них писали древние ученые, как, например, Теофраст, Диоскорид, Марин, Плиний, Никандр, Макр и Гален, и когда он и его спутники приходили домой, то руки у них были полны трав, поступавших затем в распоряжение юного пажа по имени Ризотом, ведавшего также полольными тяпками, мотыгами, заступами, лопатами, ножами и другими инструментами, необходимыми для правильной гербаризации.

Придя домой, они, пока готовился ужин, повторяли некоторые места из прочитанного, а затем садились за стол.

Надобно заметить, что за обедом, неизменно простым и скромным, Гаргантюа ел, только чтобы заморить червячка, зато ужин бывал обилен и продолжителен, и уже тут он принимал пищу в таком количестве, которое было ему необходимо, дабы подкрепить силы и насытиться, а в этом-то и состоит правильный режим питания, предписываемый истинной и разумной медициной, меж тем как орава тупоголовых докторишек, у коих от софистической выучки мозги стали набекрень, советует нечто прямо противоположное.

За ужином возобновлялся обеденный урок, и длился он, пока не надоело; остальное время посвящалось ученой беседе, приятной и полезной.

Прочтя благодарственную молитву, пели, играли на музыкальных инструментах, принимали участие во всякого рода забавах, вроде карт или же костей, так что иной раз обильная трапеза и увеселения длились до тех пор, когда уже надо было идти спать, а иной

раз Гаргантюа и его приближенные посещали общество ученых или путешественников, коим довелось побывать в чужих странах.

Темной ночью, перед сном, выходили на самое открытое место во всем доме, смотрели на небо, наблюдали кометы, если таковые были, или положение, расположение, противостояние и совпадение светил.

Затем Гаргантюа в кратких словах рассказывал по способу пифагорейцев наставнику все, что он прочитал, увидел, узнал, сделал и услышал за нынешний день.

Затем молились господу творцу, выражали ему свою любовь, укреплялись в вере, славили его бесконечную благость и, возблагодарив его за минувшее, предавали себя его милосердию на будущее.

После этого ложились спать.

Глава XXIV. О том, как Гаргантюа проводил время в дождливую погоду

Если выпадали дождливые и ненастные дни, то все время до обеда проводили, как обыкновенно, с тою, однако же, разницей, что дабы перебороть непогоду, разводили веселый и яркий огонь. Но после обеда гимнастика отменялась, все оставались дома и в апотерапических целях убирали сено, кололи и пилили дрова, молотили хлеб в риге; потом занимались живописью и скульптурой или же возрождали старинную игру в кости, руководствуясь тем, как ее описал Леоник и как играет в нее добрый наш друг Ласкарис. Во время игры вызывали в памяти те места из древних авторов, где есть о ней упоминание или же связанное с нею уподобление.

А то ходили смотреть, как плавят металлы, как отливают артиллерийские орудия, ходили к гранильщикам, ювелирам, шлифовальщикам драгоценных камней, к алхимикам и монетчикам, в ковровые, ткацкие и шелкопрядильные мастерские, к часовщикам, зеркальщикам, печатникам, огранщикам, красильщикам и разным другим мастерам и, всем давая на выпивку, получали возможность изучить ремесла и ознакомиться со всякого рода изобретениями в этой области.

Ходили на публичные лекции, на торжественные акты, на состязания в искусстве риторики, ходили слушать речи, ходили слушать знаменитых адвокатов и евангелических проповедников.

Посещали залы и помещения для фехтования, и там Гаргантюа состязался с мастерами и доказывал им на деле, что он владеет любым родом оружия нисколько не хуже, а, пожалуй, даже и лучше, чем они.

Вместо того чтобы составлять гербарий, они посещали лавки москательщиков, продавцов трав, аптекарей, внимательнейшим образом рассматривали плоды, корни, листья, смолу, семена, чужеземные мази и тут же изучали способы их подделки.

Ходили смотреть акробатов, жонглеров, фокусников, причем Гаргантюа следил за их движениями, уловками, прыжками и прислушивался к их краснобайству, особое внимание уделяя шонийцам пикардийским, ибо то были прирожденные балагуры и великие мастера по части втирания очков.

Вернувшись домой, они ели за ужином меньше, чем в другие дни, и выбирали пищу сухую и нежирную, дабы тем самым обезвредить влияние сырого воздуха, коим дышит тело, и дабы на их здоровье не сказалось отсутствие обычных упражнений.

Так воспитывался Гаргантюа, с каждым днем оказывая все большие успехи и, понятное дело, извлекая из постоянных упражнений всю ту пользу, какую может извлечь юноша, в меру своего возраста сметливый; упражнения же эти хоть и показались ему на первых порах трудными, однако с течением времени сделались такими приятными, легкими и желанными, что скорее походили на развлечения короля, нежели на занятия школьника.

Со всем тем Понократ, чтобы дать Гаргантюа отдохнуть от сильного умственного напряжения, раз в месяц выбирал ясный и погожий день, и они с утра отправлялись за город: в Шантильи, в Булонь, в Монруж, в Пон-Шарантон, в Вана или же в Сен-Клу. Там они проводили целый день, веселясь напропалую: шутили, дурачились, в питье друг от дружки не

отставали, играли, пели, танцевали, валялись на зеленой травке, разоряли птичьи гнезда, ловили лягушек, раков, перепелов.

И хотя этот день проходил без чтения книг, но и он проходил не без пользы, ибо на зеленом лугу они читали на память какие-нибудь занятные стихи из Георгик Вергилия, из Гесиода, из Рустика Полициано, писали на латинском языке шутливые эпиграммы, а затем переводили их на французский язык в форме рондо или же баллады.

Во время пиршеств они, следуя указаниям Катона в De re rust и Плиния, с помощью трубочки, сделанной из плюща, выцеживали из разбавленного вина воду, промывали вино в чане с водой, а затем пропускали его через воронку, перегоняли воду из одного сосуда в другой или же изобретали маленькие автоматические приспособления, то есть такие, которые двигаются сами собой.

Глава III О том, как Пантагрюэлю доставили письмо от его отца Гаргантюа, и о необычайном способе получать скорые вести из чужедальних стран

Пантагрюэль был все еще занят покупкою диковинных зверей, когда на молу грянуло шесть пушечных выстрелов, после чего со всех кораблей послышались громкие, восторженные крики. Повернувшись лицом к гавани, он увидел быстроходное судно отца своего Гаргантюа, которое было названо «Хелидон», оттого что на его корме находилась «морская ласточка», изваянная из коринфской бронзы. «Морская ласточка» – это рыба величиной с луарского кармуса, очень мясистая, лишенная чешуи, наделенная длинными и широкими перепончатыми, как у летучих мышей, крыльями, благодаря которым она быстрее стрелы пролетает над водой расстояние в одну туазу, чему я сам неоднократно бывал свидетелем. В Марселе ее называют «ландоль». Так вот, корабль этот был легок, как ласточка, и при взгляде на него казалось, будто он не плывет, а летит над морем. На борту его находился стольник Гаргантюа Маликорн, которого тот послал нарочным узнать о течении дел и состоянии здоровья своего сына, доброго Пантагрюэля, и отвезти ему письмо. Ответив на поклон Маликорна и ласково его обняв, Пантагрюэль, прежде чем вскрыть письмо, первым делом спросил: – С вами ли небесный вестник «гозал»?[725] – Да, – отвечал Маликорн[726], – вот тут, в этой корзиночке. То была голубка из голубятни Гаргантюа, – ее отняли от птенцов в последнюю минуту, когда быстроходное судно должно было отчалить. Если бы с Пантагрюэлем случилось несчастье, пришлось бы к ее лапкам привязать черную ленту, но так как все складывалось для него удачно и благоприятно, то он вынул ее из корзины, привязал к ее лапкам белую шелковую ленточку и, даром времени не теряя, тот же час пустил на волю. Голубка, с невиданной быстротой рассекая воздух, мгновенно скрылась из виду, – вы же знаете, что никто так быстро не летает, как голубка, когда она должна высиживать яйца или же когда у нее птенцы, вследствие заложенного в ней самою природою упорного стремления беречь и стеречь своих голубят. И вот, меньше чем за два часа, она пересекла по воздуху огромное пространство, меж тем как быстроходное судно, двигаясь с наивысшею скоростью, при попутном ветре и с помощью весел и парусов, преодолело то же самое расстояние за три дня и три ночи. Люди видели, как она влетела в голубятню, к своим птенчикам, и славный Гаргантюа, узнав, что на ней белая лента и что сын его, следственно, в добром здоровье, успокоился и повеселел. Этим средством доблестные Гаргантюа и Пантагрюэль пользовались всякий раз, когда им не терпелось узнать о чем-либо сильно их волнующем или всею душою чаемом, будь то исход сражения, морского или же сухопутного, взятие или оборона какой-либо крепости, умиротворение каких-либо чреватых важными последствиями распрей, благополучные или неблагополучные роды у какой-нибудь королевы или же знатной дамы, кончина или выздоровление занемогших друзей и союзников и тому подобное. Они брали гозала и отдавали распоряжение гонцам передавать его из рук в руки до того самого места, откуда они ожидали вестей. Гозал, пролетев за один час большее расстояние, нежели тридцать гонцов, сменяющих друг друга, за один день, возвращался, в зависимости от события и происшествия, с черной или же с белой лентой и выводил их из неведения. Так выгадывалось и выигрывалось время. И вы можете мне поверить: на их деревенских голубятнях голубки

высиживали яйца и выращивали птенцов во всякую пору, чего, впрочем, на птичнике с помощью селитры и священного растения вербены достигнуть легко. Выпустив гозала, Пантагрюэль прочитал послание отца своего Гаргантюа, заключало же оно в себе следующее: «Дражайший сын! Естественная привязанность отца к любимому сыну чрезвычайно во мне усилилась, чем ты обязан особым качествам, которые в тебе заложил Божественный промысл, и теперь, после твоего отъезда, одна-единственная дума не оставляет меня, и в сердце моем гнездится одна лишь порожденная страхом забота: уж не стряслось ли с вами при выходе в море какой беды или напасти, – ты же знаешь, что к любви глубокой и искренней всегда примешивается опасение. А так как, по Гесиоду, начало чего-либо – это уже половина всего, и, по известной пословице, что посеешь, то и пожнешь, я, чтобы отделаться от мрачных мыслей, отправил нарочным Маликорна с целью получить от него достоверные сведения о том, как прошли для тебя первые дни твоего путешествия, ибо если оно началось благополучно, именно так, как я тебе желал, то мне легко будет предугадать, предсказать и решить, как пойдет дело дальше. Я раздобыл несколько веселых книг – пересылаю их тебе с подателем сего письма. Прочти их, когда тебе захочется отдохнуть от усердных твоих занятий. Податель сего подробно расскажет тебе все новости нашего двора. Благословение Предвечного да будет над тобой. Поклонись Панургу, брату Жану, Эпистемону, Ксеноману, Гимнасту и другим твоим слугам, а моим добрым друзьям. Твой отец и друг Гаргантюа. Писано в отчем твоем доме, июня 13 дня». e-reading.club

Мишель Монтень
(1533-1592)

Мишель Монтень (1533-1592) - выдающийся французский мыслитель эпохи Возрождения, один из представителей философского скептицизма, проповедовавшего относительность человеческого познания, зависимость его от многих условий.

Скептицизм как течение в философии эпохи Возрождения является своеобразным продуктом гуманизма, обратившего внимание на окружающий человека мир и подвергшего критике преклонение перед авторитетами. В эпоху Монтеня, когда средневековая схоластика уже начала утрачивать свое господство над умами, а опытные науки нового времени только еще начали складываться, скептицизм расчищал путь прогрессу человеческого знания.

Подвергая сомнению различные обычаи и взгляды современного ему общества, отрицая веру в сверхъестественное, Монтень тем самым выступал против феодализма и его идеологической опоры - католической церкви.

Являясь противником схоластической науки средневековья, тратившей все свои силы на комментирование небольшого числа признанных церковью сочинений, Монтень выступал за науку опытную, изучающую сами вещи, проникающую в их сущность. Отсюда вытекали и педагогические взгляды Монтеня: он сторонник развивающего образования, которое не загружает память механически заученными сведениями, а способствует выработке самостоятельности мышления, приучает к критическому анализу. Это достигается путем изучения как гуманитарных, так и естественнонаучных дисциплин. Последние в современных Монтеню школах почти не изучались.

Как и все гуманисты, Монтень высказывался против суровой дисциплины средневековых школ, за внимательное отношение к детям.

Воспитание, по Монтеню, должно способствовать развитию всех сторон личности ребенка, теоретическое образование должно дополняться физическими упражнениями, выработкой эстетического вкуса, воспитанием высоких нравственных качеств.

Многие мысли Монтеня были восприняты педагогами XVII-XVIII вв. Так, идея приоритета нравственного воспитания перед образованием подробно развита Локком, а высокая оценка воспитательного влияния сельской среды и отказ от принуждения в обучении явились своего рода основой теории естественного воспитания Руссо.

Ниже приводятся фрагменты из его "Опытов" (1588), где рассматриваются вопросы воспитания и образования.

Опыты

Глава XXVI. О воспитании детей Госпоже Диане де Фуа, графине де Гюрсон

...Приемы, к которым обращаются в земледелии до посева, хорошо известны, и применение их не составляет труда, как, впрочем, и самый посев; но едва то, что посеяно, начнет оживать, как перед нами встает великое разнообразие этих приемов и множество трудностей, необходимых, чтобы его взрастить. То же самое и с людьми: невелика хитрость посеять их; но едва они появились на свет, как на вас наваливается целая куча самых разнообразных забот, хлопот и тревог, как же их вырастить и воспитать.

Склонности детей в раннем возрасте проявляются так слабо и так неотчетливо, задатки их так обманчивы и неопределенны, что составить себе на этот счет определенное суждение очень трудно.

Взгляните на Кимона, взгляните на Фемистокла и стольких других! До чего не похожи были они на себя в детстве! В медвежатах или щенках сказываются их природные склонности, люди же, быстро усваивающие привычки, чужие мнения и законы, легко подвержены переменам и к тому же скрывают свой подлинный облик.

Трудно поэтому преобразовать то, что вложено в человека самой природой. От этого и происходит, что, вследствие ошибки в выборе правильного пути, зачастую тратят даром труд и время на натаскивание детей в том, чего те как следует усвоить не в состоянии. Я считаю, что в этих затруднительных обстоятельствах следует неизменно стремиться к тому, чтобы направить детей в сторону наилучшего и полезнейшего, не особенно полагаясь на легковесные предзнаменования и догадки, которые мы извлекаем из движений детской души. Даже Платон, на мой взгляд, придавал им в своем "Государстве" чрезмерно большое значение... Ребенка из хорошей семьи обучают наукам, имея в виду воспитать из него не столько ученого, сколько просвещенного человека, не ради заработка (ибо подобная цель является низменной и недостойной милостей и покровительства муз и к тому же предполагает искательство и зависимость от другого) и не для того, чтобы были соблюдены приличия, но для того, чтобы он чувствовал себя тверже, чтобы обогатил и украсил себя изнутри. Вот почему я хотел бы, чтобы, выбирая ему наставника, вы отнеслись к этому с возможной тщательностью; желательно, чтобы это был человек скорее с хорошей, чем с туго набитой головой, ибо, хотя нужно искать такого, который обладал бы и тем и другим, все же добрые нравы и ум предпочтительнее голой учености; и нужно также, чтобы, отправляя свои обязанности, он применил новый способ обучения.

Нам без отдыха и срока жужжат в уши, сообщая разнообразные знания, в нас вливают их, словно воду в воронку, и наша обязанность состоит лишь в повторении того, что мы слышим. Я хотел бы, чтобы воспитатель вашего сына отказался от этого обычного приема и чтобы с самого начала, сообразуясь с душевными склонностями доверенного ему ребенка, предоставил ему возможность свободно проявлять эти склонности, предлагая ему изведать вкус различных вещей, выбирать между ними и различать их самостоятельно, иногда указывая ему путь, иногда, напротив, позволяя отыскивать дорогу ему самому. Я не хочу, чтобы наставник один все решал и только один говорил; я хочу, чтобы он тоже слушал своего питомца. Сократ, а впоследствии и Аркесилай заставляли сначала говорить учеников, а затем уже говорили сами.

Пусть он заставит ребенка пройтись перед ним, и таким образом получит возможность судить о его походке, а следовательно, и о том, насколько ему самому нужно сжаться, чтобы приспособиться к силам ученика. Не соблюдая здесь соразмерности, мы можем испортить все дело; уменье отыскать такое соответствие и разумно его соблюдать - одна из труднейших задач, какие только я знаю. Способность снизойти до влечений ребенка и руководить ими присуща лишь душе возвышенной и сильной. Что до меня, то я тверже и увереннее иду в гору, нежели спускаюсь с горы.

Если учителя, как это обычно у нас делается, просвещают своих многочисленных учеников, преподнося им всем один и тот же урок и требуя от них одинакового поведения,

хотя способности их вовсе не одинаковы, но отличаются и по своему объему, и по своему характеру, го нет ничего удивительного, что среди огромной толпы детей найдется всего два или три ребенка, которые извлекают настоящую пользу из подобного преподавания.

Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затверженного урока, но смысл и самую суть его, и судит о пользе, которую он принес, не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни. И пусть, объясняя что-либо ученику, он покажет ему это с сотни разных сторон и применит к множеству различных предметов, чтобы проверить, понял ли ученик как следует и в какой мере усвоил это; и в последовательности своих разъяснений пусть он руководствуется примером Платона. Если кто изрыгает пищу в том самом виде, в каком проглотил ее, то это свидетельствует о неудобоваримости пищи и о несварении желудка. Если желудок не изменил качества и формы того, что ему надлежало сварить, значит, он не выполнил своего дела.

...Пусть наставник заставляет ученика как бы просеивать через сито все, что он ему преподносит, и пусть ничего не вдалбливает ему в голову, опираясь на свой авторитет и влияние; пусть принципы Аристотеля не становятся его неизменными основами, равно как не становятся ими и принципы стоиков или эпикурейцев. Пусть учитель изложит ему, чем отличаются эти учения друг от друга; ученик же, если это будет ему по силам, пусть сделает выбор самостоятельно или, по крайней мере, останется при сомнении. Только глупцы могут быть непоколебимы в своей уверенности.

Ибо, если он примет мнения Ксенофонта или Платона, поразмыслив над ними, они перестанут быть их собственностью, но сделаются также и его мнениями. Кто рабски следует за другим, тот ничему не следует. Он ничего не находит; да и не ищет он ничего. Главное - чтобы он знал то, что знает. Нужно, чтобы он проникся духом былых мыслителей, а не заучивал их наставления. И пусть он не страшится забыть, если это угодно ему, откуда он почерпнул эти ЕЗГЛЯДЫ, лишь бы он сумел сделать их своей собственностью. Истина и доводы разума принадлежат всем, и они не в большей мере достояние тех, кто высказал их впервые, чем тех, кто высказал их впоследствии. То-то и то-то столь же находится в согласии с мнением Платона, сколько с моим, ибо мы обнаруживаем здесь единомыслие и смотрим на дело одинаковым образом. Пчелы перелетают с цветка на цветок для того, чтобы собрать мед, который, однако, есть целиком их изделие; ведь это уже больше не тимьян или майоран. Подобным же образом и то, что человек заимствует у других, будет преобразовано и переплавлено им самим, чтобы стать его собственным творением, то есть собственным его суждением. Его воспитание, его труд, его учение служат лишь одному: образовать его личность.

...Только рассудок, говорил Эпихарм, все видит и все слышит; только он умеет обратить решительно все на пользу себе, только он располагает всем по своему усмотрению, только он действительно деятелен - он господствует над всем и царит; все прочее слепо, глухо, бездушно. Правда, мы заставляем его быть угодливым и трусливым, дабы не предоставить ему свободы действовать хоть в чем-нибудь самостоятельно. Кто же спрашивает ученика о его мнении относительно риторики и грамматики, о том или ином изречении Цицерона? Их вколачивают в нашу память в совершенно готовом виде, как некие оракулы, в которых буквы и слоги заменяют сущность вещей. Но знать наизусть еще вовсе не значит знать; это только держать в памяти то, что ей дали на хранение. А тем, что знаешь по-настоящему, ты вправе распорядиться, не оглядываясь на хозяина, не кося глазами на книгу. Ученость чисто книжного происхождения - жалкая ученость! Я считаю, что она украшение, но никак не фундамент; в этом я следую Платону, который говорит, что истинная философия - это твердость, верность и добросовестность; прочие же знания и все, что направлено к другой цели, не более, как румяна.

...Недостаточно закалять душу ребенка; столь же необходимо закалять и его мышцы. Наша душа слишком перегружена заботами, если у нее нет должного помощника; на нее тогда возлагается непосильное бремя, так как она несет его за двоих. Я-то хорошо знаю, как тяжело приходится моей душе в компании со столь нежным и чувствительным, как у меня, телом,

которое постоянно ищет ее поддержки. И, читая различных авторов, я не раз замечал, что то, что они выдают за величие духа и мужество, в гораздо большей степени свидетельствует о толстой коже и крепких костях. Мне доводилось встречать мужчин, женщин и даже детей, настолько нечувствительных от природы, что удары палкою значили для них меньше, чем для меня щелчок по носу: получив удар, такие люди не только не вскрикнут, но даже и бровью не поведут. Когда атлеты своею выносливостью уподобляются философам, то здесь скорее сказывается крепость их мышц, нежели твердость души. Ибо привычка терпеливо трудиться - это то же, что привычка терпеливо переносить боль. Нужно закалять свое тело тяжелыми и суровыми упражнениями, чтобы приучить его стойко переносить боль и страдания от вывихов, колик, прижиганий и даже от мук тюремного заключения и пыток. Ибо надо быть готовым и к этим последним; ведь в иные времена и добрые порой разделяют участь злых. Мы хорошо знаем это по себе!

...Что до той школы, которой является общение с другими людьми, то тут я нередко наталкивался на один обычный порок: вместо того чтобы стремиться узнать других, мы хлопочем только о том, как бы выставить себя напоказ, и наши заботы направлены скорее на то, чтобы не дать залежаться своему товару, нежели чтобы приобрести для себя новый. Молчаливость и скромность - качества, в обществе весьма ценные. Ребенка следует приучать к тому, чтобы он был бережлив и воздержан в расходовании знаний, которые им будут накоплены; чтобы он не оспаривал глупостей и вздорных выдумок, высказанных в его присутствии, ибо весьма невежливо и нелюбезно отвергать то, что нам не по вкусу. Пусть он довольствуется исправлением самого себя и не корит другого за то, что ему самому не по сердцу; пусть он не восстает также против общепринятых обычаев. Пусть он избегает придавать себе заносчивый и надуманный вид, избегает ребяческого тщеславия, состоящего в желании выделяться среди других и прослыть умнее других, пусть не гонится он за известностью человека, который бранит все и вся и пыжится выдумать что-то новое... Следует научить ребенка вступать в беседу или в спор только в том случае, если он найдет, что противник достоин подобной борьбы; его нужно научить также не применять все те возражения, которые могут ему пригодиться, но только сильнейшие из них. Надо приучить его тщательно выбирать доводы, отдавая предпочтение наиболее тонным, а следовательно, и кратким. Но, прежде всего, пусть научат его склоняться перед истиной и складывать перед нею оружие, лишь только он увидит ее - независимо от того, открылась ли она его противнику или озарила его самого. Ведь ему не придется подыматься на кафедру, чтобы читать предписанное заранее. Ничто не обязывает его защищать мнения, с которыми он не согласен.

...Пусть совесть и добродетели ученика находят отражение в его речи и не знают иного руководителя, кроме разума. Пусть его заставят понять, что признаться в ошибке, допущенной им в своем рассуждении, даже если она никем, кроме него, не замечена, есть свидетельство ума и чистосердечия к чему он в первую очередь и должен стремиться; что упорствовать в своих заблуждениях и отстаивать их - свойства весьма обыденные присущие чаще всего наиболее низменным душам и что умение одуматься и поправить себя, сознаться в своей ошибке в пылу спора - качества редкие, ценные и свойственные философам.

Его следует также наставлять, чтобы, бывая в обществе, он присматривался ко всему и ко всем, ибо я нахожу, что наиболее высокого положения достигают обычно люди не слишком способные и что судьба осыпает своими дарами отнюдь не самых достойных. Так, например, я не раз наблюдал, как на верхнем конце стола, за разговором о красоте какой-нибудь шпалеры или о вкусе мальвазии, упускали много любопытного из того, что говорилось на противоположном конце. Он должен добраться до нутра всякого, кого бы ни встретил,- пастуха, каменщика, прохожего; нужно использовать все и взять от каждого по его возможностям, ибо все, решительно все пригодится,- даже чьи-либо глупость или недостатки содержат в себе нечто поучительное. Оценивая достоинства и свойства каждого, юноша воспитает в себе влечение к их хорошим чертам и презрение к дурным.

Пусть его душе будет привита благородная любознательность; пусть он осведомляется обо всем без исключения; пусть осматривает все примечательное, что только ему ни

встретится, будь то какое-нибудь здание, фонтан, человек, поле битвы, происходившей в древности, места, по которым проходили Цезарь или Карл Великий.

Пусть он осведомляется о нравах, о доходах и связях того или иного государя. Знакомиться со всем этим весьма занимательно и знать очень полезно.

В это общение с людьми я включаю, конечно, и притом в первую очередь, и общение с теми, воспоминание о которых живет только в книгах. Обратившись к истории, юноша будет общаться с великими душами лучших веков. Подобное изучение прошлого для иного - праздная трата времени; другому же оно приносит неоценимую пользу. История - единственная наука, которую чтили, по словам Платона, лакедемоняне. Каких только приобретений не сделает он для себя, читая жизнеописания нашего милого Плутарха? Пусть, однако, мой воспитатель не забывает, в чем его основная задача; пусть он старается запечатлеть в памяти ученика не столько дату разрушения Карфагена, сколько нравы Ганнибала и Сципиона; не столько, где умер Марцелл, сколько то, почему, окончив жизнь так-то и так-то, он принял недостойную его положения смерть. Пусть он преподаст юноше не столько события, сколько уменья судить о них. Это, по-моему, в ряде прочих наук именно та область знаний, к которой наши умы подходят с самыми разнообразными мерками. Я вычитал у Тита Ливия сотни таких вещей, которых иной не приметил; Плутарх же - сотни таких, которых не сумел вычитать я, и, при случае, даже такое, чего не имел в виду и сам автор. Для одних это чисто грамматические занятия, для других - анатомия философии, открывающая нам доступ в наиболее сокровенные закоулки нашей натуры.

...За примерами могут с удобством последовать наиболее полезные философские правила, к которым надлежит прикладывать для проверки человеческие поступки. Пусть наставник расскажет своему питомцу, что означает: знать и не знать; какова цель познания; что такое храбрость, воздержанность и справедливость; в чем различие между жадностью и честолюбием, рабством и подчинением, распущенностью и свободою; какие признаки позволяют распознавать истинное и устойчивое довольство; до каких пределов допустимо страшиться смерти, боли или бесчестия, какие пружины приводят нас в действие и каким образом в нас возникают столь разнообразные побуждения. Ибо я полагаю, что рассуждениями, долженствующими в первую очередь напитать его ум, должны быть те, которые предназначены внести порядок в его нравы и чувства, научить его познавать самого себя, а также жить и умереть подобающим образом.

После того как юноше разъяснят, что же, собственно, ему нужно, чтобы сделаться лучше и разумнее, следует ознакомить его с основами логики, физики, геометрии и риторики; и, какую бы из этих наук он ни выбрал,- раз его ум к этому времени будет уже развит,- он быстро достигнет в ней успехов. Преподавать ему должны то путем собеседования, то с помощью книг; иной раз наставник просто укажет ему подходящего для этой цели автора, а иной раз он изложит содержание и сущность книги в совершенно разжеванном виде. А если сам воспитатель не настолько сведущ в книгах, чтобы быть в состоянии отыскивать в них подходящие для его целей места, то можно будет дать ему в помощь какого-нибудь ученого человека, который каждый раз будет снабжать его тем, что требуется, а наставник потом будет уже сам указывать и предлагать их своему питомцу. Можно ли сомневаться, что подобное обучение много приятнее и естественнее, чем преподавание по способу Газы? Там докучные и трудные правила, слова, пустые и как бы бесплотные; ничто не влечет вас к себе, ничто не будит ума. Здесь же наша душа получит вдоволь поживы, здесь найдется, чем и где попастись. Плоды здесь несравненно более крупные, и созревают они быстрее.

...Поскольку философия учит жизни и детский возраст совершенно так же нуждается в подобных уроках, как и все прочие возрасты, почему бы не приобщить к ней и детей?

А между тем нас учат жить, когда жизнь уже прошла. Сотни школяров заражаются сифилисом прежде, чем дойдут до того урока из Аристотеля, который посвящен воздержанию. Цицерон говорил, что, проживи он даже двойную жизнь, все равно у него не нашлось бы досуга для изучения лирических поэтов. Что до меня, то я смотрю на них с еще большим презрением - это совершенно бесполезные болтуны. Нашему юноше приходится еще более

торопиться; ведь учению могут быть отданы лишь первые пятнадцать-шестнадцать лет его жизни, а остальное предназначено деятельности. Используем же столь краткий срок, как следует; научим его только необходимому. Не нужно излишеств: откиньте все эти колючие хитросплетения диалектики, от которых наша жизнь не становится лучше; остановитесь на простейших положениях философии и сумейте надлежащим образом отобрать и истолковать их; ведь постигнуть их много легче, чем новеллу Бокаччо, и дитя, едва выйдя из рук кормилицы, готово к их восприятию в большей мере, чем к искусству чтения и письма. У философии есть свои рассуждения как для тех, кто вступает в жизнь, так и для дряхлых старцев.

...Даже игры и упражнения - и они станут неотъемлемой и довольно значительной частью обучения: я имею в виду бег, борьбу, музыку, танцы, охоту, верховую езду, фехтование. Я хочу, чтобы благовоспитанность, светскость, внешность ученика совершенствовались вместе с его душою. Ведь воспитывают не одну душу и не одно тело, но всего человека: нельзя расчленять его надвое. И, как говорит Платон, нельзя воспитывать то и другое порознь; напротив, нужно управлять ими, не делая между ними различия, так, как если бы это была пара впряженных в одно дышло коней. И, слушая Платона, не кажется ли нам, что он уделяет и больше времени и больше старания телесным упражнениям, считая, что душа упражняется вместе с телом, а не наоборот?

Вообще же обучение должно основываться на соединении строгости с мягкостью, а не так, как это делается обычно, когда, вместо того чтобы приохотить детей к науке, им преподносят ее как сплошной ужас и жестокость. Откажитесь от насилия и принуждения; нет ничего, по моему мнению, что так бы уродовало и извращало натуру с хорошими задатками. Если вы хотите, чтобы ребенок боялся стыда и наказания, не приучайте его к этим вещам. Приучайте его к поту и холоду, к ветру и жгучему солнцу, ко всем опасностям, которые ему надлежит презирать; отвадьте его от изнеженности и разборчивости; пусть он относится с безразличием к тому, во что он одет, на какой постели спит, что ест и что пьет: пусть он привыкнет решительно ко всему. Пусть не будет он маменькиным сынком, похожим на изнеженную девицу, но пусть будет сильным и крепким юношей. В юности, в зрелые годы, в старости я всегда рассуждал и смотрел на дело именно так. И наряду со многими другими вещами порядки, заведенные в большинстве наших коллежей, никогда не нравились мне. Быть может, вред, приносимый ими, был бы значительно меньше, будь воспитатели хоть немножко снисходительней. Но ведь это настоящие тюрьмы для заключенной в них молодежи. Там развивают в ней развращенность, наказывая за нее прежде, чем она действительно проявилась. Зайдите в такой коллеж во время занятий: вы не услышите ничего, кроме криков - криков школьников, подвергаемых порке, и криков учителей, ошалевших от гнева. Можно ли таким способом пробудить в детях охоту к занятиям, можно ли с такой страшной рожей, с плеткой в руках руководить этими пугливыми и нежными душами? Ложный и губительный способ! Добавим правильное замечание, сделанное на этот счет Квинтилианом: столь безграничная власть учителя чревата опаснейшими последствиями, особенно если учесть характер принятых у нас наказаний. Насколько пристойнее было бы усыпать полы классных комнат цветами и листьями вместо окровавленных ивовых прутьев! Я велел бы там расписать стены изображениями Радости, Веселья, Флоры, Граций, как это сделал у себя в школе философ Спевсипп. Где для детей польза, там же должно быть для них удовольствие.

Томмазо Кампанелла
(1568-1639)

Томмазо Кампанелла (1568-1639) - один из наиболее ярких представителей раннего утопического социализма. С юности стремясь к науке, он в возрасте 15 лет вступил в монашеский орден доминиканцев и посвятил себя изучению философии и богословия. Не удовлетворившись схоластикой Фомы Аквинского и искаженными церковью идеями Аристотеля, Кампанелла обратился к трудам античных философов, к произведениям своих современников, к самой природе, которую он считал источником знания. На Кампанеллу оказали сильное воздействие элементы стихийного материализма у последователей Демокрита, а особенно идеи известного итальянского натурфилософа Телезио (1509-1588), труды которого входили в список книг, запрещенных католической церковью.

В социально-политических воззрениях Кампанеллы центральное место занимает идея создания единого мирового государства, что должно будет иметь своим следствием устранение всех конфликтов между людьми и установление мира и счастья на земле.

В течение 27 лет Кампанелла был заточен в тюрьму за участие в заговоре против испанского господства. Находясь в заключении, Кампанелла написал сочинение "Город Солнца" (1602, опубл. в 1623). В нем он изображал, подобно Томасу Мору, идеальное государство, где нет частной собственности, где все одинаково трудятся, имеют все возможности заниматься науками и искусствами.

Значительное место в книге Кампанеллы занимает описание воспитания детей в городе Солнца. Воспитание здесь носит полностью общественный характер и равно для всех граждан государства. Оно, по мнению Кампанеллы, должно быть организовано так, чтобы дети развивали все свои силы и способности.

Большое внимание Кампанелла уделял умственному образованию, указывал, что оно должно сочетаться с физическим и нравственно-эстетическим воспитанием, с участием детей в труде, с обучением различным профессиям. Следует подчеркнуть, что все первоначальное обучение детей в государстве Солнца основано на наглядности, которую сенсуалист Кампанелла ценил очень высоко. Дети приобретают элементарные знания о всех вещах и явлениях во время прогулок, рассматривая нарисованные на стенах города картины, на которых изображены геометрические фигуры, животные, растения, орудия труда и т. п.

Город Солнца

Собеседники: Главный гостиник* и Мореход из Генуи.

* (*Гостиник - заведующий монастырским домом для странников и приезжающих посетителей.- Сост.*)

Гостиник

Поведай мне, пожалуйста, о всех своих приключениях во время последнего плавания.

Мореход

Я уже рассказывал тебе о своем кругосветном плавании... во время которого был вынужден сойти на берег...

Гостиник

Ну, а там что с тобой приключилось?

Мореход

Я неожиданно столкнулся с большим отрядом вооруженных мужчин и женщин, многие из которых понимали наш язык. Они сейчас же повели меня в Город Солнца.

Гостиник

Скажи мне, как устроен этот город и какой в нем образ правления?

Мореход

Образ правления. Верховный правитель у них - священник, именующийся на их языке "Солнце", на нашем же мы называли бы его Метафизиком. Он является главою всех и в бренном и в духовном, и по всем вопросам и спорам он выносит окончательное решение. При нем состоят три соправителя: Пон, Син и Мор, или по-нашему: Мощь, Мудрость и Любовь.

Ведение правителя Мощи. В ведении Мощи находится все касающееся войны и мира: военное искусство, верховное командование на войне; но и в этом он не стоит выше Солнца. Он управляет военными должностями, солдатами, ведает снабжением, укреплениями, осадами, военными машинами, мастерскими и мастерами, их обслуживающими.

Ведение правителя Мудрости. Ведению Мудрости подлежат свободные искусства, ремесла и всевозможные науки, а также соответственные должностные лица и ученые, равно как и учебные заведения. Число подчиненных ему должностных лиц соответствует числу наук: имеется Астроном, также и Космограф, Геометр, Историограф, Поэт, Логик, Ритор, Грамматик, Медик, Физик, Политик, Моралист. И есть у них всего одна книга, под названием "Мудрость", где удивительно сжато и доступно изложены все науки. Ее читают народу согласно обряду пифагорейцев.

Легкость усвоения наук при помощи картин. По повелению Мудрости, во всем городе стены, внутренние и внешние, нижние и верхние, расписаны превосходнейшею живописью, в удивительно стройной последовательности отображающей все науки. На внешних стенах храма и на завесах, ниспадающих, когда священник произносит слово, дабы не терялся его голос, минуя слушателей, изображены все звезды с обозначением при каждой из них в трех стихах ее сил и движений.

На внутренней стороне стены первого круга изображены все математические фигуры, которых значительно больше, чем открыто их Архимедом и Евклидом. Величина их находится в соответствии с размерами стен, и каждая из них снабжена подходящей объяснительной надписью в одном стихе: есть там и определения, и теоремы, и т. п. На внешнем изгибе стены находится прежде всего крупное изображение всей земли в целом; за ним следуют особые карты всевозможных областей, при коих помещены краткие описания в прозе обычаев, законов, нравов, происхождения и сил их обитателей; так же и алфавиты, употребляемые во всех этих областях, начертаны здесь над алфавитом Города Солнца.

На внутренней стороне стены второго круга, или второго ряда строений, можно видеть как изображения, так и настоящие куски драгоценных и простых всякого рода камней, минералов и металлов с пояснениями при каждом в двух стихах. На внешней стороне изображены моря, реки, озера и источники, существующие на свете, так же как и вина, масла и все жидкости; указано их происхождение, качества и свойства; а на выступах степы стоят

сосуды, наполненные жидкостями, выдержанными от сотни до трехсот лет, для лечения различных недугов. Там же, с соответствующими стихами, находятся и подлинные изображения града, снега, грозы и всех воздушных явлений.

На внутренней стороне стены третьего круга нарисованы все виды деревьев и трав, а иные из них растут там в горшках на выступах наружной степы строений; они снабжены пояснениями, где какие впервые найдены, каковы их силы и качества и чем сходствуют они с явлениями небесными, среди металлов, в человеческом теле и в области моря; каково их применение в медицине и т. д. На внешней стороне - всевозможные породы рыб речных, озерных и морских, их нравы и особенности, способы размножения, жизни, разведения, какая от них польза миру и нам, равно как и сходства их с предметами небесными и земными, созданными природой или искусственно; так что я был совершенно поражен, увидев рыбу епископа, рыбу цепь, панцирь, гвоздь, звезду, мужской член, в точности соответствующих по своему виду предметам, существующим у нас. Там можно увидеть и морских ежей, и улиток, и устриц, и т. д. И все достойное изучения представлено там в изумительных изображениях и снабжено пояснительными надписями.

На внутренней стороне четвертого круга изображены всякие породы птиц, их качества, размеры, нравы, окраска, образ жизни и т. д. И Феникса они считают за действительно существующую птицу. На внешней стороне видны все породы пресмыкающихся: змеи, драконы, черви - и насекомые: мухи, комары, слепни, жуки и т. д., с указанием их особенностей, свойств ядовитости, способов применения и т. д. И их там гораздо больше, чем даже можно себе представить.

На внутренней стороне стены пятого круга находятся высшие земные животные, количество видов которых просто поразительно; мы не знаем и тысячной их части. И такое их множество и таковы их размеры, что изображены они и на внешней стороне круговой стены. Сколько там одних только лошадиных пород, какие все это прекрасные изображения и как толково все это объяснено!

На внутренней стороне стены шестого круга изображены все ремесла с их оружиями и применение их у различных народов. Расположены они сообразно их значению и снабжены пояснениями. Тут же изображены и их изобретатели. На внешней же стороне нарисованы все изобретатели паук, вооружения и законодатели; видел я там Моисея, Озириса, Юпитера, Меркурия, Ликурга, Помпилия, Пифагора, Замолксия, Солона и многих других; имеется у них и изображение Магомета, которого, однако, они презирают, как вздорного и ничтожного законодателя. Зато на почетнейшем месте увидел я образ Иисуса Христа и двенадцати апостолов, которых они глубоко чтят и превозносят, почитая их за сверхчеловеков. Видел я Цезаря, Александра, Пирра, Ганнибала и других достославных мужей, прославившихся на войне и в мирных делах, главным образом римлян, изображения которых находятся на нижней части стен, под портиками. Когда же стал я с изумлением спрашивать, откуда известна им наша история, мне объяснили, что они обладают знанием всех языков и постоянно отправляют по всему свету нарочных разведчиков и послов для ознакомления с обычаями, силами, образом правления и историей отдельных народов и со всем, что есть у них хорошего и дурного, и для донесения затем своей республике; и все это чрезвычайно их занимает. Узнал я там и то, что китайцами еще раньше нас изобретены бомбарды и книгопечатание. Для всех этих изображений имеются наставники, а дети без труда и как бы играючи знакомятся со всеми науками наглядным путем до достижения десятилетнего возраста.

Ведения правителя Любви. Ведению Любви подлежит, во-первых, деторождение и наблюдение за тем, чтобы сочетание мужчин и женщин давало наилучшее потомство. И они издеваются над тем, что мы, заботясь усердно об улучшении пород собак и лошадей, пренебрегаем в то же время породой человеческой. В ведении того же правителя находится воспитание новорожденных, врачевание, изготовление лекарств, посевы, жатва и сбор плодов, земледелие, скотоводство, стол и вообще все, относящееся к пище, одежде и половым сношениям. В его распоряжении находится ряд наставников и наставниц, приставленных следить за всеми этими делами.

Метафизик же наблюдает за всем этим при посредстве упомянутых трех правителей, и ничто не совершается без его ведома. Все дела их республики обсуждаются этими четырьмя лицами, и к мнению Метафизика присоединяются во взаимном согласии все остальные...

Гостиник

Скажи, а какой у них порядок выбора должностных лиц?

Мореход

Об одежде, воспитании и выборах. Этого ты как следует не поймешь, прежде чем не познакомишься с их образом жизни. Прежде всего, да будет тебе известно, что мужчины и женщины у них носят почти одинаковую одежду, приспособленную к военному делу, только плащ у женщин ниже колен, а у мужчин не доходит до колен. И все они обучаются всяким наукам совместно. По второму и до третьего года дети обучаются говорить и учат азбуку, гуляя вокруг стен домов; они разделяются на четыре отряда, за которыми наблюдают поставленные во главе их четыре ученых старца. Эти же старцы спустя некоторое время занимаются с ними гимнастикой, бегом, метанием диска и прочими упражнениями и играми, в которых равномерно развиваются все их члены. При этом до седьмого года они ходят всегда босиком и с непокрытой головой. Одновременно с этим водят их в мастерские к сапожникам, пекарям, кузнецам, столярам, живописцам и т. д. для выяснения наклонностей каждого.

На восьмом году, после начального обучения основам математики по рисункам на стенах, направляются они на лекции по всем естественным наукам. Для каждого предмета имеется по четыре лектора; и в течение четырех часов все четыре отряда слушают их по очереди, так что в то время, как одни занимаются телесными упражнениями или исполняют общественные обязанности, другие усердно занимаются на лекциях.

Затем все они приступают к изучению более отвлеченных наук: математики, медицины и других знаний, постоянно и усердно занимаясь обсуждениями и спорами. Впоследствии все получают должности в области тех наук или ремесел, где они преуспели больше всего,- каждый по указанию своего вождя или руководителя. Они отправляются на поля и на пастбища наблюдать и учиться земледелию и скотоводству; и того почитают за знатнейшего и достойнейшего, кто изучил больше искусств и ремесел и кто умеет применять их с большим знанием дела. Поэтому они издеваются над нами за то, что мы называем мастеров неблагородными, а благородными считаем тех, кто не знаком ни с каким мастерством, живет праздно и держит множество слуг для своей праздности и распутства, отчего, как из школы пороков, и выходит на погибель государства столько бездельников и злодеев. Остальных должностных лиц избирают четыре главных правителя: θ, Пон, Син и Мор и руководители соответственных наук и ремесел, хорошо знающие, кто наиболее пригоден заведовать тем или иным мастерством и ведать ту или иную добродетель. И никто не выступает сам в качестве соискателя, как это обычно принято, а предлагается на Совете должностными лицами, где каждый на основании своих сведений высказывается за или против избрания определенного лица.

Избрание θ^*. Но никто, однако, не может достичь звания θ, кроме того, кто знает историю всех народов, все их обычаи, религиозные обряды, законы, все республики и монархии, законодателей и изобретателей наук и ремесел и строение и историю неба. Также почитается для этого необходимым ознакомиться со всеми ремеслами (ведь всего в какие-нибудь два дня можно постичь одно из них, хотя и не овладевая им практически, но освоившись с ним по его применению и изображениям). Также надо знать и науки физические, и математические, и астрологические; не так существенно знакомство с языками, так как у них имеется много переводчиков, которыми служат в их республике грамматики. Но преимущественно перед всем необходимо постичь метафизику и богословие; познать корни, основы и доказательства всех искусств и наук; сходства и различия в вещах; необходимость, судьбу и гармонию мира; мощь, мудрость и любовь в вещах и в боге; разряды сущего и соответствия его с вещами небесными, земными и морскими и с идеальными в боге, насколько это постижимо для смертных, а также изучить пророков и астрологию. Таким образом, уже задолго известно, кто станет θ. Но никто, однако, не возводится в это звание ранее достижения тридцатипятилетнего возраста. Должность эта несменяема до тех пор, пока не найдется такого, кто окажется мудрее своего предшественника и способнее его к управлению.

(*Астрономический знак Солнца, которым Кампанелла обозначает верховного правителя города. Сост.*)

Гостиник

Но разве может кто бы то ни было обладать такой ученостью? Да и не способен, мне кажется, к управлению тот, кто посвятил себя наукам.

Мореход

Возможно ли, чтобы мудрецы способны были к управлению? Это же самое возражал им и я. Они же ответили: "Мы, несомненно, лучше знаем, что столь образованный муж будет мудр в деле управления, чем вы, которые ставите главами правительства людей невежественных, считая их пригодными для этого лишь потому, что они либо принадлежат к владетельному роду, либо избраны господствующей партией. А наш θ, пусть он даже будет совершенно неопытен в деле управления государством, никогда, однако, не будет ни жестоким, ни преступником, ни тираном именно потому, что он столь мудр. Но, кроме того, да будет вам известно, что твой аргумент имеет силу применительно к вам, раз вы считаете ученейшими тех, кто лучше знает грамматику или логику Аристотеля или другого какого-либо автора. Для такого рода мудрости потребна только рабская память и труд, отчего человек делается косным, ибо занимается изучением не самого предмета, а лишь книжных слов, и унижает душу, изучая мертвые знаки вещей; и не понимает из-за этого ни того, каким образом бог правит сущим, ни нравов и обычаев, существующих в природе и у отдельных народов. Но ничего такого не сможет случиться с нашим θ, ибо ведь никто не в состоянии изучить стольких искусств и наук, не обладая исключительными способностями ко всему, а следовательно, в высшей степени и к правлению. Нам также прекрасно известно, что тот, кто занимается лишь одной какой-нибудь наукой, ни ее как следует не знает, ни других. И тот, кто способен только к одной какой-либо науке, почерпнутой из книг, тот невежествен и косен. Но этого не случается с умами гибкими, восприимчивыми ко всякого рода занятиям и способными от природы к постижению вещей, каковым необходимо и должен быть наш θ. Кроме того, как видишь, в нашем городе с такою легкостью усвояются знания, что ученики достигают больших успехов за один год, чем у вас за десять или пятнадцать лет. Проверь это, пожалуйста, на наших детях".

Я был совершенно изумлен и справедливостью их рассуждений и испытанием тех детей, которые хорошо понимали мой родной язык. Дело в том, что каждые трое из них должны знать или наш язык, или арабский, или польский, или какой-либо из прочих языков. И они не признают никакого иного отдыха, кроме того, во время которого приобретают еще больше знаний, для чего и отправляются они в поле - заниматься бегом, метанием стрел и копий, стрелять из аркебузов, охотиться на диких зверей, распознавать травы и камни и т. д. и учиться земледелию и скотоводству в составе то одного, то другого отряда.

Троим же соправителям Солнца полагается изучать лишь те науки, которые относятся к их области управления; с другими, общими для всех, они знакомятся только наглядным путем, свои же знают в совершенстве и, естественно, лучше всякого другого. Так, Мощь в совершенстве знает кавалерийское дело, построение войска, устройство лагеря, изготовление всякого рода оружия, военных машин, военные хитрости и все вообще военное дело. Но, кроме того, эти правители непременно должны быть и философами, и историками, и политиками, и физиками... Вскормленный грудью младенец передается на попечение начальниц, если это девочка, или начальников, ежели это мальчик. И тут вместе с другими детьми они занимаются, играючи, азбукой, рассматривают картины, бегают, гуляют и борются; знакомятся по изображениям с историей и языками. Одевают их в красивые пестрые платья. На седьмом году переходят они к естественным наукам, а потом и к остальным, по усмотрению начальства, и затем к ремеслам. Дети менее способные отправляются в деревню, но некоторые из них, оказавшиеся более успешными, принимаются обратно в город. Но в большинстве случаев, родившись под одним и тем же расположением звезд, сверстники сходствуют и по способностям, и по нраву, и по наружности, отчего проистекает великое согласие в государстве, поддерживаемое неизменной взаимной любовью и помощью друг другу.

Ян Амос Коменский
(1592-1670)

Ян Амос Коменский (1592-1670) - крупнейший педагог-демократ, выдающийся общественный деятель XVII в. Он родился в Южной Моравии (Чехословакия) в семье члена общины Чешских братьев. Образование получил традиционное для того времени - окончил латинскую школу, учился в Гернборнском и Гейдельбергском университетах в Германии, После этого Коменский был проповедником, а потом и главой своей религиозной общины, занимался педагогической деятельностью в различных странах Европы - в Чехии, Польше, Венгрии, писал учебники для Швеции. Благодаря своим учебникам Коменский стал знаменит еще при жизни, по ним учились во многих странах мира, включая Россию. Последние издания его широко известного иллюстрированного учебника латинского языка, дававшего одновременно сведения об окружающем мире, относятся ко второй половине XIX в.

Коменский был основоположником педагогики нового времени. В его теоретических трудах по вопросам обучения и воспитания детей ("Материнская школа", "Великая дидактика", "Новейший метод языков", "Пансофическая школа" и др.) рассмотрены все важнейшие педагогические проблемы,

Отличительной чертой педагогических воззрений Коменского было то, что он рассматривал воспитание в качестве одной из важнейших предпосылок установления справедливых и дружественных отношений между людьми и народами. Эта идея проходит красной нитью через его главный труд "Всеобщий совет об исправлении дел человеческих", одну из частей которого он назвал "Пампедией" - "Всеобщим воспитанием", где он, в частности, развивает мысль о том, что воспитание и образование человека не заканчивается после выхода из школы. Школьное воспитание и образование должно готовить юношество к будущему самовоспитанию и самообразованию.

Самым известным произведением Коменского стала «Великая дидактика» — это четырехтомный научный труд, в который вошли такие темы по педагогике, которые всегда будут волновать сердца думающих людей.

Педагог-реформатор назвал существующие школы лабиринтами, не имеющими правильного выхода, и не только писал теоретические труды по вопросам обучения и воспитания детей, но и сам организовывал школы по всей Европе и преподавал в них.

Фундаментальной идеей педагогики Коменского стала «Пансофия», пронизывающая «Великую дидактику» и остальные его произведения. Выдающийся мыслитель видел корень зла в незнании или искажении знания и мечтал приобщить человечество к Всеобщей Мудрости, подлинному знанию (пансофии).

Я.А. Коменский сравнивает формирование человека с природными растениями. Он говорит, что никто не сажает сорняки и не ухаживает за ними, а культурное растение всегда требует к себе внимания. Так и ребенок, считает педагог, должен воспитываться и обучаться правильно. Коменский

несколько глав в своем научном труде посвящает необходимости существования школ, много говорит о преобразовании их к лучшему. Можно сказать, что ключевым словом 1-ой части «Великой дидактики» стало слово «порядок, точный порядок во всем». «Нужно учить и учиться наверняка, чтобы не мог не последовать положительный результат. Обучение должно быть легким и в то же время прочным», — настаивает Коменский.

Педагог предлагает свой «метод наук», «метод подобного обучения в частности». Он считает, что обучение невозможно без воспитания нравственности, и метод воспитания нравов ставит гораздо выше метода обучения. Коменский говорит о четырехступенчатом устройстве школ в соответствии с возрастом и успехами учащихся. И что очень важно отметить, он дает возможность каждому ребенку, каждому темпераменту молодого человека, развиваться индивидуально. И опять приводит в пример природу — созревание плодов на яблонях разных сортов: ранних, средних и поздних.

Педагог домашнее образование называет «материнской школой» и считает, что основные понятия об элементарных вещах ребенок должен получить в семье, а роль школы состоит в том, чтобы развить эти знания.

Особое внимание он уделяет методу обучения языкам. В частности, он говорит к нам из глубины веков, что методика обучения иностранному языку (приводит в пример обучение латинскому языку) так запутанна, как будто это сделано специально. Поэтому простые люди, живущие несколько месяцев в другой стране, быстрее выучивают иностранный разговорный язык, чем школьник, занимающийся этим специально многие годы. В результате он так и выходит из стен школы, не зная иностранного разговорного языка совсем и имея скупые, поверхностные знания о грамматике и письменной речи.

Коменский как бы ищет в педагогике ту точку опоры, к которой можно бы было приставить рычаг и перевернуть направление мыслей и дел всего человечества в сторону правды и справедливости.

Размышление Коменского об обучении человека всему, что служит совершенствованию человеческой природы: и необходимости этого, и возможности, и поиск легких путей – опять же дается выдающимся педагогом в сравнении с природой. Не может быть человек духовно наполнен без наполнения душевного. Сначала душевное — положить в основу Божественные и человеческие знания, способность общаться, любить Бога, любить людей, уметь высказывать свое мнение людям из разных сословий так, чтобы никого не обидеть и не превозноситься перед ними своими познаниями в какой-либо области, а потом — духовное.

Коменский неоднократно отмечал, что человек, имеющий глубокие знания и хорошо воспитанный человек, обязательно даст собеседнику высказать свое мнение, выслушает его, и только после этого тактично представит ему собственное мнение по поводу спорного вопроса.

Великая дидактика,

содержащая

универсальную теорию учить всех всему,

или

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

КРАТКО, ПРИЯТНО, ОСНОВАТЕЛЬНО,
где для всего, что предлагается,
ОСНОВАНИЯ
почерпаются из самой природы вещей;
ИСТИННОСТЬ
подтверждается параллельными примерами из области механических искусств;
ПОРЯДОК
распределяется по годам, месяцам, дням и часам,
наконец, указывается
ЛЕГКИЙ и ВЕРНЫЙ ПУТЬ

для удачного осуществления этого на практике,

Привет читателям

1. *Дидактика есть теория обучения*. В последнее время некоторые выдающиеся мужи, тронутые сизифовым трудом школ, решили исследовать эту теорию. Но как начинания их, так и успех были различны.

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

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

4. Конечно, то, что мы обещаем, весьма значительно и крайне желательно. И я легко предвижу, что это кому-нибудь покажется скорее мечтаниями, чем изложением сути дела. Но кто бы ты ни был, читатель, воздержись со своим суждением, пока не узнаешь, что здесь действительного, и тогда будет возможность не только составить заключение, но и произнести его. Ведь я не желаю, не говоря уже о том, что я не стремлюсь, чтобы кто-нибудь, увлеченный нашими взглядами, выразил свое согласие с тем, что еще не исследовано; я настойчиво прошу, убеждаю, настаиваю, чтобы каждый, кто явится в качестве исследователя этого дела, выставлял свои собственные и притом более усовершенствованные взгляды, которые бы не могли быть ослаблены никакими обманчивыми мнениями.

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

6. Следовательно, предложить "искусство из искусств" есть дело чрезвычайной трудности и требует утонченного обсуждения и притом не одного человека, а многих людей, так как один человек никогда не бывает настолько проницательным, чтобы от его взора не ускользнуло весьма многое.

7. Итак, с полным правом я требую от моих читателей, больше того, - во имя блага человеческого рода - заклинаю всех, кому дано будет познакомиться с этим трудом, во-первых, не считать безрассудством, что находится человек, принимающий решение не только взяться за столь трудное и столь великое дело, но и давать какие-либо обещания, так как они (решения и обещания) касаются чрезвычайно спасительной цели. Во-вторых, пусть читатели не приходят в отчаяние в самом начале от того, что не удастся сразу первый опыт и задуманное в наших пожеланиях дело не будет нами доведено до полного совершенства. Ведь прежде всего необходимо, чтобы родились зачатки вещей, а потом уже, чтобы они возрастали по своим ступеням. Поэтому, как бы ни было несовершенно это наше начинание и хотя бы оно еще не достигало намеченной цели, все-таки само дело покажет, что здесь достигнута высшая

ступень, более близкая к цели, чем это имело место до настоящего времени. Наконец, я умоляю читателей, чтобы они приложили к делу такое внимание, старание и не только свободу суждения, но и проницательность, какие нужны для самых великих дел. Моим долгом является указать в немногих словах повод к своему начинанию и в самой простой форме изложить отдельные главные пункты нового начинания, а затем уже одно с полным доверием предоставить благосклонному суждению, а другое - дальнейшему исследованию всех правильно мыслящих людей.

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

9. Однако с недавнего времени для начинающейся, так сказать, новой эры бог стал предпосылать как бы утреннюю зарю и внушил некоторым почтенным мужам Германии проникнуться отвращением к запутанности применявшегося в школах метода и размышлять о каком-нибудь более легком и более сокращенном методе обучения языкам и искусствам. Они работали одни вслед за другими, и, таким образом, одни из них достигали поставленной цели с большим успехом, чем другие. Это видно из изданных ими дидактических книг и из их опытов.

10. Я подразумеваю здесь Ратихия, Любина, Гельвига, Риттера, Бодина, Главмия, Фогелия, Вольфштирния и всех других, кто мне еще неизвестен. Но кого мне следовало бы назвать прежде всего, так это Иоанна Валентина Андреэ (который в разных местах своих драгоценных сочинений прекрасно вскрыл болезни как церквей и государств, так и школ и отрывочно указал способы исправлений). И во Франции взялись за этот тяжкий труд, причем Жан Сесиль Фрей опубликовал в Париже в 1629 г. заслуживающую внимания дидактику под заглавием "Новый и легчайший путь к высоким наукам и искусствам, языкам и речам-экспромтам".

11. Когда, получив откуда-нибудь возможность, я начинал читать эти сочинения, я испытывал, можно сказать, невыразимое наслаждение, которое в значительной степени смягчало мою скорбь о гибели моего отечества и о чрезвычайно тяжелом положении всей Германии. Ведь я стал надеяться, что не напрасно провидение высочайшего существа соединило это вместе, так что и гибель старых школ и устройство новых школ согласно с новыми идеями падают на одно и то же время. В самом деле, у кого явилась мысль воздвигнуть новое здание, тот обыкновенно выравнивает наперед площадь путем разрушения старого, менее удобного и близкого к разрушению здания.

12. Эта мысль, говорю я, возбуждала во мне добрую надежду, смешанную с чувством внутреннего удовлетворения. Однако я почувствовал, что эта надежда ослабевает, по мере того как я приходил к убеждению, что столь великое дело недостаточно выясняется мной в самом его основании.

13. Желая иметь более полную осведомленность по ряду вопросов, а по некоторым и получить указания, я обратился с письмом к одному, к другому, к третьему из вышеназванных лиц, но без успеха, отчасти потому, что некоторые слишком ревниво оберегают свои открытия для себя, а отчасти потому, что письма за ненахождением адресата возвращались ко мне без ответа.

14. Только один из них (знаменитый И.-В. Андреэ) ответил нам любезно, что передает нам факел, и несколько даже воодушевил меня на смелое дело. И я, поощренный этим, чаще стал размышлять о своей попытке, пока, наконец, неудержимое стремление принести пользу всем не побудило меня взяться за дело основательно.

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

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

17. Любовь повелевает нам не скрывать завистливо от людей того, что богом дано на пользу человеческого рода, а сделать это достоянием всего мира (так говорит д-р Д. Лубин в своей дидактике). Ибо такова природа всего хорошего (продолжает тот же писатель); его мы должны сообщать всем, так как все доброе тем более и сильнее удовлетворяет всех, чем больше и большему числу лиц сообщается.

18. Сверх того, существует закон гуманности, по которому каждый, кто только умеет, обязан немедленно помочь своему ближнему, когда тот испытывает затруднения, особенно когда дело идет, как в этом начинании, не о благе одного человека, а о благе многих, и не только отдельные людей, но и городов, провинций, государств и даже всего человеческого рода.

19. Если бы нашелся какой-нибудь педант, который считал бы, что призвание богослова не позволяет заниматься вопросами школы, то пусть он знает, что в самой глубине моей души пребывала эта мучительная мысль. Но я убежден в том, что не могу избавиться от нее иначе, как только повинуясь богу и излагая перед всеми то, что внушило мне божественное указание.

20. Христианские души, позвольте мне, прошу вас об этом, говорить с вами с полной откровенностью. Как известно тем, кто ближе знает меня, человек я незначительного ума и почти без научного образования. Сокрушаясь, однако, о бедствиях моего времени, я чрезвычайно желаю, если будет дана какая-либо возможность к тому, восполнить наши зияющие пробелы своими или чужими нововведениями, которые везде могут исходить лишь от милостивого бога.

21. Следовательно, если здесь что-либо даже правильно открыто, го пусть это будет приписано не мне, но тому, кто из уст младенцев творит себе хвалу, тому, кто, чтобы явить себя верным, истинным, милостивым на самом деле, просящим - дает, стучащим - отверзает, ищущим - предлагает (Лука, XI, 9, 10), чтобы и мы дарованные нам блага весьма охотно раздавали другим. Христос мой знает, что сердце мое так просто, что для меня нет никакой разницы учить и учиться, давать указания и получать их, быть учителем ученых (если бы это в чем-либо мне было позволено) и учеником учеников (если бы я мог в чем-либо надеяться на успех).

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

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

"Искать великого дозволено, было дозволено и всегда дозволено будет:
И труд, начатый с господом, не будет тщетным".

Польза дидактики

Правильная постановка дидактики важна:

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

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

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

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

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

6. *Для церкви*, так как правильное устройство школ одно только может довести до того, чтобы у церквей не было недостатка в ученых пастырях, а у ученых пастырей - в восприимчивых слушателях.

7. Наконец, важно и *для небес*, чтобы школы были преобразованы для подлинной и универсальной культуры духа, чтобы тем легче были освобождены от тьмы блеском божественного света те, которых не может пробудить звук божественной трубы. Ведь хотя евангелие и проповедуется в различных местах и мы надеемся, что будет оно проповедано до скончания мира, однако на свете бывает так, как это обыкновенно происходит на каком-либо собрании народа, на ярмарке или в таверне, или в другом шумном сборище людей: слушают не исключительно того одного, кто предлагает наилучшее, но и того, кто, встретившись с кем-либо или сидя, или стоя возле него, занимает и привлекает своего соседа своей болтовней. Пусть служители слова исполняют свою обязанность с каким: угодно рвением; пусть они говорят, возглашают, увещевают, заклинают, но большая часть людей их не слушает. Ведь многие посещают религиозные собрания только по какому-либо редкому случаю; другие, хотя и приходят на них, однако слушают невнимательно, так как их уши и глаза закрыты и они про себя большей частью заняты другим. Наконец, допустим, что они внимательны и воспринимают смысл священных заветов однако, несомненно, эти заветы не действуют и не влияют на них так сильно, как это должно было бы быть: косность духа и привычка к грехам притупляют у людей ум, ослепляют их, делают нечувствительными, потому они не могут освободиться от своей спячки. Точно связанные оковами, они остаются в привычной своей слепоте и в своих грехах; следовательно, от застарелой греховности никто не может их освободить кроме одного бога, как сказал кто-то из отцов церкви: почти чудо, если закоренелый грешник обратится к раскаянию. Но так как в других случаях, где бог указует средства, требовать чуда - значит искушать бога, то нужно признать, что и здесь также дело находится в таком положении. Поэтому будем думать, что наш долг - помышлять о средствах, которыми бы вся христианская молодежь все с большим пылом побуждалась бы к силе ума и любви к небесному. И если мы этого достигнем, то увидим, что небесное царство, как это было некогда, расширит свою мощь.

Итак, от столь святой цели пусть никто не отвлекает своих помышлений, своих стремлений, сил и средств. Тот, кто вызвал желание, даст и выполнение его. Подобает непрестанно просить этого от божественного милосердия в молитвах и представлять себе это в надеждах. Ведь здесь дело идет о спасении людей и славе всевышнего.

Иог. Вал. Андреэ:

"*Отчаиваться в успехе - бесславно, пренебрегать чужими советами - несправедливо*".

Глава IV. Есть три ступени приготовления к вечности: познание себя (и вместе с собой - всего), управление собою и стремление к богу

Откуда познаются второстепенные цели человека, подчиненные высшей цели (вечности). 1. Таким образом, ясно, что последняя цель человека есть вечное блаженство с богом. А каковы цели, подчиненные и служащие этой переходной жизни, это ясно из слов божественного совета, который устроил бог, намереваясь создать человека. "Сотворим,- сказал бог,- человека по образу нашему и по подобию, и да владычествует он над рыбами

морскими, и над птицами небесными, и над зверями всей земли, которые движутся по земле" (Быт., I, 26).

Есть три цели: человек должен быть 1) одаренным разумом среди всех, 2) владыкой над собой и 3) радостью для бога.

2. Отсюда ясно, что человек поставлен среди видимых созданий с тем, чтобы быть:

I. Разумным созданием.

II. Созданием, владычествующим над другими созданиями.

III. Созданием, представляющим собой образ и радость своего творца.

Эти три цели соединены так, что ни одной из них нельзя отбросить, так как на них зиждется основание настоящей и будущей жизни.

Что такое разумное создание? 3. Быть разумным созданием - это значит все исследовать и давать всему имена и все исчислять, т. е. знать и иметь возможность назвать и понять все, что находится в мире, как это ясно из "Книги Бытия" (II, 19) или, как поясняет Соломон (Премудр., VII, 17 и пр.): "Познать устройство мира действие стихий, начало, конец и средину времен; смены поворотов солнца и перемены времен года, круги годов и положение звезд; природу животных и души зверей; стремление ветров и мысли людей; различия растений и силы корней; одним словом - все сокровенное и явное. Сюда же принадлежит знание ремесел, также искусство речи, чтобы (как говорит Сын Сирахов) ничто не было неизвестным в какой-либо как малой, так и в большой вещи" (Сир., V, 18). В самом деле, таким лишь образом человек будет в состоянии удержать за собой имя разумного существа, если он будет понимать разумное основание (устройство) всех вещей.

Что значит быть владыкой всех созданий? 4. Быть владыкой всех созданий - это значит, приспособляя к надлежащему назначению все вещи, употреблять их с пользою для своих выгод, везде среди созданий вести себя царственно, т. е. с достоинством и святостью (а именно, ставя выше себя лишь одного чтимого творца, а также ангелов его, рядом с собою - своих сослужи гелей, а все прочее - ниже себя), соблюдать дарованное достоинство; не служить никакому созданию, даже собственной плоти; свободно пользоваться всем для собственных услуг: хорошо знать, где, когда, каким образом и до какого предела благоразумно пользоваться каждою вещью, где, когда, каким образом и до какого предела признавать право плоти, где, когда, каким образом и до какого предела нужно уступать ближнему,- словом, быть в состоянии разумно управлять движениями и действиями внешними и внутренними, своими и чужими.

Что значит быть образом божиим? 5. Наконец, быть образом божиим - значит в точности представлять совершенство своего первообраза, как сам он говорит: "Будьте святы, как свят я, ваш бог" (Лев., XIX, 2). Эти три требования

Эти три требования осуществляются, во-первых, в образовании, во-вторых, в добродетели, в-третьих, в благочестии. 6. Отсюда следует, что истинные требования, предъявляемые к человеку, заключаются в том, чтобы он был: 1) знающим все вещи, 2) владыкою вещей и самого себя, 3) чтобы он себя и все возводил к богу, источнику всех вещей. Если эти требования мы выразим тремя хорошо известными словами, то получим:

I. *Научное образование*.

II. *Добродетель, или нравственность*.

III. *Религиозность, или благочестие.*

Под научным образованием нужно понимать познание всех вещей, искусств и языков; под добродетелью - не только внешнюю воспитанность, но и всю внутреннюю и внешнюю основу побуждении, а под религиозностью - то внутреннее богопочитание, которым дух человека связывается и соединяется с высшим чувством.

Эти три качества в этой жизни составляют в человеке всю сущность; все же остальное - второстепенное. 7. В этих трех качествах заключается все пресвосходство человека, так как только они являются единственной основой настоящей и будущей жизни: остальное (здоровье, сила, красота, богатство, знатность, дружба, счастливый успех в делах, долголетие) есть не что иное, как добавление и внешнее украшение жизни тех, которым они

даны богом, или же излишняя суетность, бесполезное бремя и вредные препятствия для того, кто, страстно стремясь к ним, сам приобретает их себе и, пренебрегши теми важнейшими благами, занимается этими и подавляет себя ими.

Что выясняется на примерах: 1. Часов. 8. Разъясню это на примерах. Часы (солнечные или автоматические) есть изящный и чрезвычайно необходимый инструмент для измерения времени; их субстанцию, или сущность, завершает художественная соразмерность всех частей. Присоединяемые к частям футляры, скульптурные изображения, живопись, золотые украшения - все это дополнительные вещи, прибавляющие несколько красоты, но ничего не прибавляющие к качеству. Если бы кто-либо предпочел, чтобы подобного рода инструмент был скорее красивым, чем доброкачественным, то его ребячество было бы осмеяно, так как он не понимал бы, для какого употребления они преимущественно предназначены.

2. Коня. Так, достоинство коня состоит в его силе, в соединении с пылкостью, скоростью и готовностью направлять свой бег по мановению всадника; хвост же, развевающийся или связанный в узел, расчесанная и поднятая грива, позолоченные удила, вышитая попона и различная сбруя лишь придают красоту коню; однако если бы мы увидели, что кто-нибудь по этим украшениям измеряет достоинство коня, то назвали бы его глупцом.

3. Здоровья. Наконец, наше хорошее здоровье заключается в правильном пищеварении и в хорошем состоянии внутренних частей нашего организма. Спать на мягком ложе, великолепно одеваться, изысканно питаться - это все не только не способствует улучшению здоровья, а скорее ему вредит. Поэтому, кто обращает больше внимания на приятное, чем полезное, тот неразумен. Но бесконечно более гибельно неразумие того, кто, желая быть человеком, обращает больше внимания на украшения человека, чем на сущность. Вот почему премудрый называет глупцами и нечестивцами тех, кто считает нашу жизнь забавою и прибыльной ярмаркой, и утверждает, что от таких людей далеки и божия хвала и божие благословение (Премудр., XV, 12 и 19).

Заключение. 9. Итак, пусть будет твердо установлено, что мы постольку подвигаемся к нашей конечной цели, поскольку мы прилагаем старания в этой жизни к приобретению добродетелей и благочестия. Поэтому указанные три стремления пусть будут истинным делом нашей жизни, а все остальное - второстепенным, задержкой и внешним украшением.

Глава V. Семена образования, добродетели и благочестия заложены в нас от природы

Природа человеческая первоначально была доброй; к ней мы должны быть возвращены(от испорченности). 1. Под природой здесь мы разумеем не испорченность, присущую всем нам после падения, вследствие чего называемся мы по природе "сынами гнева", не способными собственными силами помышлять о чем-либо благом, но первое и основное наше состояние, в которое нужно еще призвать нас, как к первоначалу. В этом смысле Людвиг Вивес сказал: "Что такое христианин, как не человек, возвращенный к своей природе и как бы восстановленный в правах своего рождения, от чего его отвратил диавол?" (Кн. I "О согласии и несогласии".) И в том же смысле следует понять то, что сказал Сенека: "Мудрость заключается в следующем: вернуться к природе и возвратиться туда, откуда нас низвергло общее заблуждение" (т. е. грехопадение человеческого рода, допущенное первосозданными людьми). Далее он говорит: "Человек - не добр, но он становится добрым, чтобы, помня о своем происхождении, стремиться стать равным богу. Вследствие своей порочности никто не пытается подняться туда, откуда он пал" (Письмо 93).

И это силою вечного провидения, восстанавливающего падшего. 2. Под словом "природа" мы понимаем также всеобщее божие провидение, или непрестанное воздействие божественной благости, чтобы во всем совершить все, а именно во всяком творении то, для чего оно предназначено. Ибо дело божественной мудрости заключалось в том, чтобы ничего не создавать напрасно, т. е. без какой-либо определенной цели и без средств, соответствующих достижению этой цели. Итак, все, что существует, существует для чего-либо и, чтобы достигнуть этого, снабжено всеми необходимыми органами и вспомогательными средствами и, кроме того, некоторою устремленностью. Это устремленность к своей цели не против воли,

не с сопротивлением, а с охотой и с наслаждением под напором самой природы, и если задержать это стремление, то наступают мучение и смерть. Следовательно, несомненно, что человек родился способным для уразумения вещей, для добродетели, для неограниченной любви к богу (что он для этого предназначен, это мы уже видели), и корни этих трех способностей существуют у него с такою же несомненностью, как и корни у каждого дерева.

Мудрость заложила в человеке вечные основы. 3. Посмотрим, какие в нас заложены основы мудрости, добродетелей и религии, чтобы было очевиднее, что значит, когда Сирах провозглашает, что мудрость положила вечные основы в людях (Сир., 1, 14). Таким образом, можно увидеть, каким удивительным созданием мудрости является человек.

1. Сделав человека способным к приобретению познания вещей. Это ясно из того, что она создала его по образу своему. 4. Ясно, что всякий человек рождается способным к приобретению познания вещей, так как прежде всего он есть образ божий. Образ, если он точен, по необходимости представляет черты своего первообраза, или он не будет образом. А ввиду того что среди остальных свойств божиих выдающееся место занимает всеведение, естественно, некоторый образ его отразится в человеке. И почему же нет? Имея светлый ум, человек, несомненно, находится в центре дел божиих, наподобие шарообразного зеркала. Будучи повешено в комнате, это зеркало воспринимает образы всех вещей, образы всего находящегося вокруг. Ведь наш ум схватывает не только соседние предметы, но и отдаленные (по месту или по времени), привлекает к себе, поднимается в высоту, угадывает тайное, открывает сокрытое, пытается исследовать даже непостижимое; таким образом, он есть нечто бесконечное и беспредельное. Пусть будет дано человеку прожить тысячу лет, в течение которых он, всегда научаясь чему-либо новому, постигал бы одно из другого; и все-таки он будет иметь еще место для восприятия предметов. Ум человеческий отличается такой ненасытной восприимчивостью к познанию, что представляет собой как бы бездну. Наше ничтожное тело ограничивается самыми тесными пределами; голос распространяется немного далее, зрение ограничивается лишь высотою небесного свода, а уму нельзя поставить твердого предела ни па небе, ни где-либо за его пределами; он как возвышается выше неба небес, так и опускается ниже бездны бездн, и, хотя бы они были в тысячу раз выше и глубже самих себя, он все же проникает туда с невероятной быстротой. И будем ли мы отрицать, что ему доступно все? И будем ли мы отрицать, что он вмещает все?

2. Малый мир. 5. Философы назвали человека микрокосмом (малый мир); он обнимает собою в сжатой форме все, что расстилается во все стороны по великому миру (макрокосму). Что это так, это доказывается в другом месте. Итак, ум человека, вступающего в мир, чрезвычайно удачно сравнивается с семенем, или зерном, в котором хотя и пет в действительности формы травы или дерева, однако понятия травы или дерева на самом деле в нем существуют: как это ясно, когда семя, посаженное в землю, внизу пускает маленькие корни, а выше дает ростки, из которых впоследствии, по врожденной силе, развиваются ветви и сучья; последние покрываются листьями, украшаются цветами и плодами. Следовательно, нет необходимости что-либо привносить человеку извне, но необходимо развивать, выяснять то, что он имеет заложенным в себе самом, в зародыше, указывая значение всего существующего. Поэтому, как известно, Пифагор имел обыкновение говорить, что человеку так свойственно от природы все знать, что если семилетнего мальчика разумно спрашивать о всех вопросах философии, то он мог бы ответить на все вопросы именно потому, что единый свет разума по своей форме и по своим пределам достаточен для всех вещей. Только теперь, после грехопадения, затемняя сам себя и спутывая, он не может обнаружить себя, а те, которые должны были бы его освободить, постоянно еще более запутывают.

3. Одаренный чувствами. 6. Обитающей в нас разумной душе, сверх того, даны органы, как бы лазутчики и разведчики, с помощью которых душа исследует все, что находится вне ее,- это зрение, слух, обоняние, вкус, осязание, так что ни одно создание, где бы оно ни находилось, не может от нее укрыться. Так как в видимом мире нет ничего, чего нельзя было бы или видеть, или слышать, или обонять, или вкушать, или осязать и, таким образом,

определять по существу и качеству, то отсюда следует, что в мире нет ничего, чего бы не мог обнять одаренный чувством и разумом человек.

4. Побуждаемый стремлением к знаниям. 7. Врождены также человеку стремление к знанию и не только способность переносить труды, но и стремление к ним. Это проявляется непосредственно в раннем детском возрасте и сопровождает нас всю жизнь. Ведь кто не желает всегда слушать, видеть, делать что-либо новое? Кому не доставляет удовольствия каждый день куда-нибудь отправляться, с кем-либо побеседовать, о чем-либо с своей стороны рассказать? Положение дел именно таково: глаза, уши, орган осязания, самый разум, беспрестанно отыскивая себе пищу, всегда устремляются во внешний мир, и для живой натуры нет ничего более невыносимого, как праздность и бездействие. А так как даже люди невежественные удивляются ученым мужам, то не указывает ли это на то, что они чувствуют притягательную силу какого-то естественного стремления? Они и сами хотели бы быть участниками их учености, если бы могли надеяться на осуществление этого, но так как они на это не надеются, то предаются сожалениям и почитают тех, кого считают стоящими выше себя.

Поэтому многие самостоятельно достигают разнообразного познания вещей. 8. Примеры автодидактов показывают со всей очевидностью, что, следуя за природой, человек может постигнуть все. Не имея никаких учителей, будучи сами себе учителями, или (как говорит Бернгард) имея своими наставниками дубы и буки (т. е. гуляя и размышляя в лесах), некоторые пошли гораздо дальше других, находившихся под тщательным руководством учителей. Разве это не указывает, что у человека поистине есть лампада, и светильня, и масло, и огниво со всем прибором? Лишь бы только он умел высекать искры, принимать их огнивом, зажигать светильник, и он тотчас же в восхитительном зрелище увидал бы удивительные сокровища премудрости божией как в себе, так и в великом мире (как все расположено по числу, мере и весу). Теперь, когда у него зажигается не внутренний свет, а вне его кругом носятся светильники чужих мнений, не может быть ничего другого, кроме того, что происходит именно так, как если бы вокруг кого-либо, заключенного в мрачную тюрьму, носили факелы; лучи их, конечно, проходят в щели, однако полный свет проникнуть туда не может. Так происходит то, о чем говорит Сенека: "Врождены нам семена всех наук, а бог, как учитель, выводит способности из таинственной глубины" (О благодат., IV, 6).

Наш ум сравнивается: 1) с землей, 2) с садом, 3) с чистой доской. 9. Тому же учат нас и предметы, которым уподобляется наш ум. Ибо не воспринимает ли земля (с которой часто сравнивается в священном писании наше сердце) семена всякого рода? Разве одного и того же сада нельзя засевать всевозможными травами, цветами и ароматными растениями? Конечно, можно, если у садовника нет недостатка в уме и прилежании. И чем более разнообразия, тем более получается приятное зрелище для глаз, тем большее наслаждение для обоняния, тем более сильное отдохновение для сердца. Аристотель сравнил человеческую душу с чистой доской, на которой еще не было ничего написано, на которой, однако, можно было бы написать все. Итак, подобно тому как на чистой доске сведущий в своем деле писатель мог бы написать, а живописец - нарисовать что угодно, так в человеческом уме одинаково легко начертить все тому, кто хорошо знает искусство обучения. Если этого не происходит, то вернее верного, что вина не в доске (если только она иногда не бывает шероховата), но в неумении пишущего или рисующего. Разница в том, что на доске линии можно проводить лишь до пределов ее краев, между тем как для письма и чертежа в уме ты никакой границы не найдешь, потому что (как сказано выше) ум безграничен.

4. С воском, на котором оттискиваются бесчисленные печати. 10. Удачно также наш мозг (эта мастерская мыслей) сравнивается с воском, на котором оттискивается печать или из которого лепятся фигурки. Как воск принимает любую форму и из него можно лепить и снова переделать любую слепленную фигуру, так и мозг, отражая образы всех вещей, все принимает, что только содержит мир. Этим сравнением вместе с тем удачно обозначается, что такое наше мышление и наше знание. Все, что возбуждает мое зрение, слух, обоняние, вкус, осязание, является для меня печатью, посредством которой образ вещи отпечатлевается в мозгу и

притом в такой степени, что если даже удалить вещь от моих глаз, ушей, носа и моей руки, се образ остается уже у меня и не может не оставаться, если только, вследствие недостаточного внимания, образ не отпечатлеется слабо. Например, если я увидел какого-нибудь человека или заговорил с ним, если, совершая куда-нибудь прогулку, увидел гору, реку, поле, лес, город и т. п., если когда-либо услыхал гром, музыку, какие-либо речи, если прочитал что-либо внимательно у автора и пр., - все это запечатлевается в мозгу и всякий раз при воспоминании воспроизводится так, как если бы все это опять стояло у меня перед глазами, раздавалось в ушах, вкушалось или осязалось мною. Хотя мозг воспринимает одни впечатления, по сравнению с другими, или более раздельно, или представляет более ясно, или удерживает прочнее, однако каждое из них он воспринимает, представляет и удерживает так или иначе.

Способность нашего ума воспринимать божие чудо. 11. Здесь мы имеем достойное удивления зрелище божественной мудрости, которая могла позаботиться о том, чтобы совсем небольшая масса мозга была достаточна для восприятия стольких миллионов образов. Ибо все то, что каждый из нас (особенно людей науки) в течение стольких лет видел, слышал, вкушал, читал, собрал опытом и размышлением и о чем он в силу необходимости может вспомнить,- все это, очевидно, носится в мозгу; это именно образы вещей, некогда виденных, слышанных, вычитанных из книг и т. д., которых миллионы и снова миллионы существуют и увеличиваются до бесконечности, так как ежедневно мы видим, читаем, исследуем и пр. нечто новое.

Однако все это вмещается в мозгу. Какая это неисповедимая мудрость божьего всемогущества! Соломон удивляется, что все реки текут в море, но море не переполняется (Эккл., I, 7). Кто не подивится бездне нашей памяти, которая все исчерпывает и все восстанавливает, но никогда, однако, не переполняется и не оскудевает! Таким образом, наш ум в самом деле более велик, чем мир, в том отношении, что содержащее должно быть (по необходимости) больше содержимого.

Наш ум - зеркало. 12. Наконец, самым подходящим сравнением нашего ума является сравнение с глазом или зеркалом: что бы ни поставили перед зеркалом, какой бы формы и цвета ни был предмет, оно тотчас воспроизводит точное его изображение, за исключением тех случаев, когда предмет пододвинешь к нему в темноте или с задней стороны или если предмет находится слишком далеко, т. е. на большем, чем следует, расстоянии, или если помешаешь отображению, или затемнишь его, приводя предмет в колебание,- тогда, нужно признаться, изображение будет неудачным. Но я говорю о том, что естественно происходит при свете и при удобном положении предмета перед зеркалом. Итак, подобно тому как нет никакой необходимости принуждать глаз, чтобы он открывался и смотрел на предмет, так как он сам собою (стремясь от природы к свету) с наслаждением взирает на свет и воспринимает все (лишь бы только не мешало ему сразу слишком большое число предметов) и никогда не может насытиться созерцанием, точно так же наш ум жаждет предметов, сам всегда открывается пред ними, сам хочет созерцать все, сам воспринимает все, сам быстро все устраивает; везде он неутомим, лишь бы только не был он подавлен множеством предметов и лишь бы все ему предоставлялось для созерцания одно вслед за другим, в надлежащем порядке.

Корень благонравия в человеке - гармония. 13. Что человеку от природы свойственна гармония нравов, это видели даже язычники. Правда, они не знали много, свыше ниспосланного, света и более надежного вождя, данного для вечной жизни, но и из этих проблесков света природы (при значительном усилии) они делали себе факелы. Цицерон, например, говорит так: "Нашим духовным силам врождены семена добродетелей; если этим семенам дать развиться, то сама природа привела бы нас к счастливой жизни". (Это преувеличено!) Однако лишь только мы являемся на свет и в жизнь, подвергшись воспитанию, мы постоянно вращаемся среди всякой испорченности, так что кажется, будто мы всасываем заблуждения почти с молоком кормилицы (Туск., 3). Но что действительно некоторые семена добродетелей врождены человеку, это доказывается следующим двойным аргументом: во-первых, всякий человек наслаждается гармонией, а во-вторых, сам он также изнутри и извне есть не что иное, как гармония.

1. Гармонией человек наслаждается везде, именно: во всем невидимом, во всем, воспринимаемом слухом, вкусом, осязанием и даже в самих добродетелях. 14. Ясно, что человек наслаждается гармонией и страстно к ней стремится. Ведь кто не наслаждается созерцанием красивого человека, стройного коня, прекрасного изваяния, красивой картины? Но откуда это, если не из того источника, что пропорция частей и цветов доставляет нам удовольствие? В этом самым естественным образом состоит очарование для глаз. Я спрашиваю также, на кого не действует музыка? Именно потому, что гармония тонов дает приятное созвучие. Кому не нравится хорошо приготовленная пища? Это потому, что сочетание вкусовых ощущений приятно раздражает нёбо. Каждому приятны умеренная теплота, умеренный холод, умеренный покой членов и движение. Почему? Не потому ли, что все умеренное в природе благотворно и здорово, а все неумеренное враждебно и гибельно? Мало того, мы ценим друг в друге самые добродетели (ведь даже не имеющие добродетелей удивляются добродетелям других, хотя и не подражают им, так как полагают, что не сумеют преодолеть свои предосудительные привычки). Итак, почему же каждый не ценит добродетелей в самом себе? Воистину мы слепы, если мы не признаем, что корни всякой гармонии заключаются в нас.

2. Гармония которую каждый находит в самом себе: в отношении а) как тела,

15. Но и сам человек есть не что иное, как гармония как в отношении тела, так и в отношении души. Ибо как сама вселенная есть подобие огромного часового механизма, столь искусно составленного из множества колес и звуковых приборов, что в общем для непрерывности движений и для гармонии одно сочетается с другим, таков и человек. Что касается тела, устроенного с изумительным искусством, то первым двигателем является сердце, источник жизни и действия, от которого остальные члены получают движение и меру движения. А силой, вызывающей движение, является мозг, который с помощью нервов, как бы шнуров, притягивает и отпускает остальные колеса (члены). А разнообразие деятельности внутри и вне заключается именно в той самой соразмеренной пропорции движений.

б) так и в отношении души. 16. Подобным образом в душевных движениях главным движущим колесом является воля; рычаги, приводящие ее в движение,- это желания и страсти, которые склоняют волю в ту или другую сторону. Рычагом, открывающим движение и замыкающим его, является разум, который взвешивает и определяет, чего, где, в какой мере нужно желать или чего избегать. Остальные движения души есть как бы меньшие колеса, следующие за главным. Отсюда, если желаниям и страстям не дается слишком большой силы и рычаг, т. е. разум; правильно будет открывать и закрывать движения страстей, необходимым следствием должны быть гармония и согласованность добродетелей, т. е. соответствующее сочетание действий и пассивных состояний...

Глава VI. Человеку, если он должен стать человеком, необходимо получить образование

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

Человеку врожденно предрасположение к знанию, но не самое знание. 2. Если мы будем рассматривать истинное знание, то богу свойственно знать все без начала, без преуспевания, без конца - одним простым проникновением. Человеку и ангелу этого дать было нельзя, как нельзя было дать и бесконечности и вечности, т. е. свойства божества. Ангелам и людям достаточно преимущества в том, что они обладают остротой ума, которым могут постигать дела божий и таким образом накапливать сокровищницу знания. Поэтому об ангелах известно, что они также учатся, созерцая (I Петр., I, 12; Эфес, III, 10; I Царств., XXII, 20; Иова, I, 6), и их знание так же, как и наше, есть опытное.

Чтобы человек стал человеком, он должен получить образование, что доказывается: 1. На примере прочих творений. 3. Итак, пусть никто не думает, что истинным человеком

можно стать, не научившись действовать, как человек, т. е. не получивши наставления в том, что делает его человеком. Это ясно на примере всех созданий, которые хотя и предназначены быть полезными человеку, но становятся таковыми, только будучи приспособленными для этого рукой человека. Так, например, камня даны затем, чтобы служить для постройки домов, башен, стен, колонн и пр., но они служат для этой цели лишь в том случае, если они нами наломаны, отесаны, уложены. Так и жемчужины и драгоценные камни, предназначенные для украшения людей, обрабатываются, шлифуются, полируются людьми; металлы, созданные для важных нужд нашей жизни, нужно добывать, расплавлять, очищать, различным образом отливать и ковать. Без этого от них меньше пользы, чем от земляной грязи. Из растений мы имеем пищу, питье, лекарства, однако таким образом, что травы и хлеба нужно сеять, окапывать, косить, молотить, молоть, толочь, а деревья необходимо сажать, подрезывать, обкладывать навозом, снимать с них плоды, сушить и пр., но еще более их нужно обрабатывать самыми разнообразными способами, если что-либо из них должно быть использовано на лекарства или на постройку. Казалось бы, что животные, которые одарены жизнью и движением, должны сами по себе быть на все способны. Однако, если мы желаем пользоваться их работой, ради которой они нам даны, мы должны предварительно их упражнять в ней. Вот примерно: конь от природы пригоден для военного дела, вол - для упряжки, осел - для ношения тяжестей, собака - для охраны и охоты, сокол и ястреб - для ловли птиц и пр. И все же, если каждое из этих животных мы не приучим к свойственному им делу упражнением, то пользы от них будет мало.

2. На примере самого человека по отношению к его телесной стороне. 4. Человек со стороны тела создан для труда. Но мы видим, что вместе с ним рождается только способность к этому: человека нужно постепенно учить и сидеть, и стоять, и ходить, и двигать руками для работы. Итак, откуда же у нашего духа было бы преимущество, чтобы без предварительной подготовки он сделался бы совершенным благодаря самому себе и через себя? Потому, что для всех созданий существует закон брать начало из ничего и постепенно возвышаться как в отношении сущности, так и в отношении действия. Ведь и относительно ангелов, по совершенству особенно близких к богу, известно, что они знают не все, но постепенно совершенствуются, познавая дивную божию премудрость, как мы это указали несколько раньше.

3. И так как даже до грехопадения человек должен был упражняться, то тем более это нужно теперь - после испорченности. 5. Ясно также, что для человека уже до грехопадения в раю была открыта школа, в которой он постепенно мог бы совершенствоваться. Правда, у первозданных людей, как только они были произведены на свет, не было недостатка... ни в даре слова, ни в способности рассуждать. Однако из беседы Евы со змием очевидно, что им не хватало знания вещей, которое приобретается из опыта. Если бы у нее был больший опыт, она так просто не вступила бы с ним в разговор, так как знала бы, что это животное речью не обладает и, следовательно, здесь кроется обман. Теперь же в состоянии испорченности тем более необходимо учиться, чтобы приобрести знания. Ведь действительно мы приносим с собою в мир чистый ум, точно гладкую доску, не умея что-либо делать, говорить и понимать, и все это нужно приобретать с основания. И мы действительно добиваемся теперь этого с гораздо большим трудом, чем это должно было быть в состоянии совершенства, так как и вещи для нас затемнены, и языки смешаны. Тому, кто в интересах науки хотел бы использовать различные источники на живых или мертвых языках, вместо одного языка нужно изучать их уже несколько; мало того, и родные языки стали более запутанными, и ничто (из знаний) нам не врождено.

4. И потому что примеры показывают, что человек без воспитания становится не чем иным, как только зверем. 6. Имеются примеры того, как некоторые люди, похищенные в детстве дикими животными и выросшие среди них, знали нисколько не больше зверей. Мало того, по речи, движениям рук и ног они ничем не отличались от зверей, если только снова через некоторое время не попадали в среду людей. Приведу несколько примеров. Приблизительно в 1540 г. в одном из гессенских сел, расположенном среди лесов, случилось,

что, по небрежности родителей, пропал трехлетний мальчик. Несколько лет спустя крестьяне заметили, что среди волков находится какое-то животное, по виду не схожее с ними: четвероногое, а лицом похожее на человека. Когда об этом распространились слухи, начальник этой местности приказал поймать его живым. Животное было поймано, приведено к нему, а затем и к ландграфу Кассельскому. Когда его привели во двор князя, животное вырвалось, убежало и спряталось под скамьей, сердито выглядывая оттуда и издавая отвратительный вой. Князь распорядился оставить его среди людей. После этого зверь начал понемногу становиться ручным, затем подниматься на задние ноги и ходить на двух ногах и, наконец, разумно говорить и становиться человеком. И тогда он, насколько мог припомнить, рассказал, что был похищен волками и вскормлен ими, а затем вместе с ними обыкновенно выходил на добычу. Описывает эту историю М. Дрессер в книге о новом и древнем воспитании. О том же упоминает и Камерарий ("Горы", т. I, гл. 75), присоединяя к этой истории и другую, весьма похожую. А. Гуларций (в "Чудесах нашего века") пишет, что в 1563 г. во Франции несколько знатных людей, выйдя на охоту и убив двенадцать волков, одновременно поймали в сети мальчика приблизительно семи лет, голого, с желтой кожей и вьющимися волосами. Когти у него были загнуты, точно у орла. Говорить он не умел, а только издавал какое-то нечленораздельное мычание. Когда его отвели в замок, то с трудом наложили на него оковы,- до того он был озверелым. Но изнуренный несколькими днями голода, он стал кротким, а на седьмой месяц заговорил. Его водили напоказ по городам с немалой прибылью для хозяев. Наконец, какая-то бедная женщина признала в нем своего сына. Итак, верно то, что сказано в сочинениях Платона (кн. 6, "О законах"): "Человек есть существо самое кроткое и самое божественное, если он будет укрощен настоящим воспитанием; если же его не воспитывать или давать ему ложное воспитание, то он будет самым диким животным из всех, кого производит земля".

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

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

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

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

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

Глава VII. Образование человека с наибольшей пользой происходит в раннем возрасте. Оно даже только в этом возрасте и может происходить

Сходство человека с растением. 1. Из сказанного следует, что человек и дерево в этом отношении сходны. Ведь плодоносное дерево (яблоня, груша, смоковница, виноградная лоза) хотя и может произрастать предоставленное самому себе, но как дикое растение принесет и дикий плод; для того же, чтобы оно дало вкусные и сладкие плоды, необходимо, чтобы искусный садовник его посадил, поливал, подчищал. Хотя человек, как и всякое существо, сам приобретает свой образ, все же, без предварительной прививки черенков мудрости, нравственности и благочестия, он не может стать существом разумным, мудрым, нравственным и благочестивым. Теперь нужно показать, что такого рода прививка должна иметь место в то время, когда растение еще молодое.

Образование человека должно начинаться в раннем возрасте: 1. Вследствие ненадежности настоящей жизни. 2. Что касается человека, то для этого есть шесть оснований. Во-первых, ненадежность настоящей жизни; с ней придется расстаться, но неизвестно, где и когда. Но уход из этой жизни неподготовленным - дело настолько серьезное, что его нельзя исправить. Настоящая жизнь несомненно дана затем, чтобы человек или приобрел милость божию, или утратил ее навеки. Во чреве матери тело человека образуется так, что если при рождении у кого-нибудь недостает какого-либо члена, то, следовательно, человек будет лишен его на всю жизнь. Пока мы живем, душа образуется для познания бога и союза с ним, и если этого кто-нибудь не достигнет при жизни, то после смерти для этого не будет уже ни места, ни времени. Ввиду того что здесь идет дело о предмете такой великой важности, нужно очень спешить, чтобы кто-нибудь не был застигнут врасплох.

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

3. Все всего легче образуется в нежном возрасте. 4. Природа всех рождающихся существ такова, что они являются гибкими и всего легче принимают форму, пока они в нежном возрасте; окрепнув, они не поддаются формированию. Мягкий воск можно лепить, придавая ему новую форму, но если он затвердеет, то его легче обратить в порошок. Молодое дерево можно сажать, пересаживать, подчищать, изгибать как угодно; но если оно выросло, это невозможно сделать. Так, если кто желает согнуть из дерева лук, ему нужно взять дерево зеленое и молодое; нельзя согнуть старое, сухое, суковатое дерево. Свежие яйца при насиживании легко согреваются и дают птенцов; от старых яиц напрасно будешь ждать этого. Желая приучить к работе, барышник - коня, пахарь - вола, охотник - собаку и ястреба (как вожак - медведя к пляске, старуха - сороку, ворона, попугая к подражанию человеческому

голосу), избирают молодых и юных, животных и птиц; если же выберут старых, то их труды пропадут даром.

Так же формируется и сам человек. 5. Все это, очевидно, в такой же мере относится и к самому человеку. У него мозг (как мы выше сказали), воспринимая попадающие в него через органы чувств образы вещей, похож на воск, в детском возрасте вообще влажен и мягок и способен воспринимать все встречающиеся предметы; затем понемногу он высыхает и твердеет, так что, по свидетельству опыта, вещи запечатлеваются и отображаются на нем с большой трудностью. Отсюда известное выражение Цицерона: "Дети быстро схватывают бесчисленное количество предметов". Таким образом, и руки, и все остальные члены только в детские годы могут приспособляться к ремеслам и работам, пока мускулы еще гибки. Кто должен стать хорошим писцом, художником, портным, кузнецом, музыкантом и пр.,- должен заниматься этим с юных лет, когда воображение его живое, а пальцы гибки, в противном случае он никогда не овладеет своим предметом. Точно так же и корни благочестия следует насаждать в сердце каждого с ранних лет. В ком мы желаем гармонически развить изящный нрав, над тем нужно работать в нежном возрасте. Кому нужно сделать большие успехи в изучении философии, тому нужно раскрыть чувства ко всему в первые же годы жизни, пока он может загореться воодушевлением, пока ум быстр, а память крепка. "Постыдное и смешное дело представляет из себя старик, изучающий элементы; юноше нужно учиться, а старику этим пользоваться",- говорит Сенека (Письмо 36).

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

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

6. Получить неправильное воспитание - дело весьма опасное. 8. Наконец, дело чрезвычайно опасное, если человек не проникает здоровыми для жизни правилами еще в колыбели. Ибо, как только начинают действовать внешние чувства, человеческий дух ни в коем случае не может оставаться в покое и даже не может воздержаться, чтобы не занять себя полезными делами, если он не будет занят чем-либо самым пустым и (под влиянием дурных примеров испорченного века) даже вредным. Как мы уже указали, отвыкнуть от усвоенного в

раннем возрасте впоследствии будет или невозможно, или чрезвычайно трудно. Мир полон ненормальных явлений, в борьбе с которыми оказываются бессильными и государственные власти, и служители церкви, оттого что до сих пор не прилагается серьезных усилий к прекращению первоисточников зла.

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

Глава VIII. Юношество должно получить образование совместно, и для этого нужны школы

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

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

Происхождение и распространение школ. 3. По свидетельству Иосифа Флавия, первую школку открыл вскоре после потопа патриарх Сим, и она впоследствии была названа еврейской школой. Кому не известно, что в Халдее, особенно в Вавилоне, было много школ, в которых преподавались как другие науки, так и астрономия. Впоследствии (во времена Навуходоносора) обучались этой халдейской мудрости Даниил и его товарищи (Дан., I, 20) так же, как в Египте обучался Моисей (Деян., VII, 22).

А у израильтян, по повелению божию, по городам возникали школы, называвшиеся синагогами; в них левиты обучали закону. Эти школы существовали до времен Христа и прославились проповедями его самого и его апостолов. От египтян заимствовали обычай воздвигать школы греки, и от них римляне, а от римлян этот похвальный обычай распространился по всей Империи, особенно после распространения христианства, благодаря неусыпным заботам благочестивых князей и епископов. История свидетельствует, что Карл Великий при покорении какого-либо языческого парода немедленно назначал туда епископов и учителей и воздвигал храмы и школы. Его примеру следовали и другие христианские императоры, цари, князья и государственные власти и тем самым умножили число школ настолько, что они стали неисчислимыми.

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

4. Для всякого христианского государства важно, чтобы этот священный обычаи не только удержался, но и распространился, а именно, чтобы во всяком благоустроенном человеческом общежитии (будь то столица, город и деревня) была устроена школа как учебное заведение для совместного воспитания юношества. Ведь этого требуют:

1. Надлежащим порядком, который должно соблюдать везде. 5. Похвальный порядок вещей. Ведь если глава семейства, сам не имея досуга для устройства всего, что ему нужно для хозяйства, приглашает различных ремесленников, то почему бы не быть такому же порядку и здесь; когда ему нужна мука, он обращается к мельнику; когда нужно мясо - к мяснику; когда напитки - к виноторговцу; когда нужна одежда - к портному; когда нужна обувь - к сапожнику; когда нужны здание, плуг, ключ и т. д.- к плотнику, каменщику, кузнецу, слесарю и пр. Мало того, для наставления взрослых в религии мы имеем храмы; для разбирательства судебных тяжб, для собраний парода и для его осведомления обо всем необходимом у нас есть судебные места и думы. Почему же не иметь для юношества школ? Ведь даже свиней и коров крестьяне не пасут каждый в отдельности, а держат для этого наемных пастухов, которые и обслуживают одинаково всех, между тем как сами крестьяне получают возможность заняться, не отвлекаясь, остальными своими делами. Это и есть прекраснейшее сбережение труда, когда один делает только одно, не отвлекаясь другими делами; именно таким способом каждый служит с пользою многим, а многие - каждому отдельному лицу.

2. Необходимостью. 6. Во-вторых, необходимость. Так как сами родители очень редко обладают надлежащей способностью обучать своих детей и редко имеют для этого достаточно досуга, то отсюда следует, что должны быть люди, которые бы по своей профессии занимались одним этим делом и чтобы таким образом обслуживались нужды всей общины.

3. Пользой. 7. Если бы даже и были родители, которые могли бы посвятить себя воспитанию своих детей, то все же более целесообразно обучать юношество вместе в более значительном объединении, так больше получается пользы и удовольствия, когда работа одних служит примером и побуждением для других. Ведь совершенно естественно делать то, что на наших глазах делают другие, и идти туда, куда идут другие, следовать за теми, кто впереди, и опережать тех, кто следует за ними.

"Радостно резвый уносится конь из открытого стоила. Есть и кого обогнать, есть и погнаться за кем".

Особенно детский возраст вообще побуждается и направляется к действию больше примерами, чем правилами. Если ты что-либо предписываешь детям, то это слабо к ним прививается; если же ты показываешь, как делают что-либо другие, то этому они подражают и без всяких приказаний.

4. Постоянными примерами природы. 8. Наконец, повсюду природа дает нам пример того, что произрастающее в изобилии должно появляться в одном каком-либо месте. Так, деревья в огромном количестве растут в лесах, трава - на полях, рыбы плодятся в водах, металлы находятся в недрах земли. И если в лесу растут сосны, кедры или дубы, то обычно они растут в большом количестве; при этом остальные породы деревьев произрастают там не так уже хорошо. Земля, богатая золотом, не содержит в себе в таком же изобилии других металлов. Но в еще большей мере эта истина проявляется в нашем теле: в нем каждый отдельный член должен, конечно, получить соответствующую часть принятой пищи; однако нужная для его питания часть поступает не в сыром виде, чтобы он сам ее перерабатывал и усваивал, а в организме имеются определенные части тела, как бы специально предназначенные для этой цели мастерские, чтобы с пользой для всего организма принимать пищу, согревать ее, переваривать и, наконец, в переваренном виде распределять питание всем остальным членам. Таким образом, желудок образует сок, печень - кровь, сердце - дух жизни, мозг - душевный дух; все это уже в готовом виде легко распределяется по всем членам и приятно поддерживает жизнь во всем теле. Итак, почему же школы не могут производить света мудрости, очищать его, распространять и распределять по всему организму человеческого объединения, подобно тому как мастерские поддерживают и направляют ремесла, храмы - благочестие, судебные места - правосудие?

5. И примерами искусства. 9. Наконец, если работа производится разумно, мы наблюдаем то же и на произведениях искусства. Садовник, например, проходя по лесу и среди кустарника, натолкнувшись где бы то ни было на годное для посадки растение, не сажает его

тут же, но, вырвав, переносит в фруктовый сад и там ухаживает за ним вместе с сотнями других. Таким же образом, занимаясь размножением рыб для питания, человек устраивает садки для них и предоставляет им возможность размножаться там тысячами. И чем больше фруктовый сад, тем лучше обыкновенно растут деревья; чем больше садок, тем больших размеров рыбы. Поэтому как для рыб должны быть предназначены садки, для деревьев - сады, так для юношества - школы.

Глава IX. Школам нужно вверять всю молодежь обоего пола

Школы должны быть общественными местами для юношества. 1. Из нижеследующего вытекает, что в школы следует отдавать не только детей богатых или знатных, но и всех вообще: знатных и незнатных, богатых и бедных, мальчиков и девочек во всех городах и местечках, селах и деревнях.

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

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

3. В особенности нужно решительно помогать детям тупым и злым от природы. 4. Этому не может служить препятствием то, что некоторые дети от природы являются тупыми и глупыми. Это обстоятельство еще более решительно требует универсальной культуры умов. Кто по природе более медлителен и зол, тот тем больше нуждается в помощи, чтобы по возможности освободиться от бессмысленной тупости и глупости. И нельзя найти такого скудоумия, которому совершенно уже не могло бы помочь образование (cultura). Как дырявый сосуд, часто подвергаемый мытью, хоть и не удерживает воды, но все-таки теряет свою грязь и становится чище, так и тупые и глупые люди хотя и не сделали никаких успехов в образовании, однако же смягчатся характером настолько, что научатся повиноваться государственной власти и служителям церкви. Кроме того, известно из опыта, что некоторые слишком медлительные от природы, получив научное образование, опережали даже людей одаренных, ибо, как верно сказал поэт, "неутомимый труд побеждает все". Мало того, некоторые обладают с детства прекрасным здоровьем, а затем начинают хворать и худеть, а другие, наоборот, в молодости болезненны, а затем крепнут и хорошо растут. Так точно бывает и с умственными способностями: одни развиваются быстро, но быстро слабеют и до некоторой степени тупеют, а другие сначала бывают тупыми, а затем быстро и прочно развиваются. В фруктовых садах мы любим иметь не только деревья, рано приносящие плоды, по и такие, которые приносят плоды среди лета и позднее, так как все (как говорит в одном месте Сирах) в свое время находит свою хвалу и когда-нибудь, хоть и с опозданием, показывает, что оно существовало не напрасно. Почему же в сад науки мы хотели бы допускать только одного рода дарования, рано созревающие и подвижные? Поэтому не будем исключать никого, кроме того, у кого бог отнял смысл, или разум.

Следует ли также и женский пол допускать к изучению наук? 5. Нельзя представить никакого достаточного основания, почему бы и слабый пол (чтобы сказать кое-что отдельно

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

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

Устраняется возражение против этого. 7. Итак, пусть никто не возражает мне известными апостольскими словами: "Жене учить не повелеваю" (I Тим., II, 12) или известными словами Ювенала из VI сатиры:

"Пусть матрона, которая состоит с тобой в брачном союзе, не владеет изысканной речью или пусть не упражняется в краткой энтимеме, в изящной речи и не знает всяких историй". Или пусть не возражает тем, что говорит у Эврипида Ипполит: "Я ненавижу ученую женщину. Пусть никогда не будет в моем доме женщина, которая знает больше, чем ей подобает: ведь в ученых сама Киприда влагает больше коварства".

Это, говорю я, нисколько не противоречит нашему намерению, так как мы советуем учить женщин не для пустой любознательности, но для благонравия и счастья, учить особенно тому, что подобает им знать, чем владеть как для достойного устроения своей домашней жизни, так и для попечения о своем собственном благополучии и о благополучии мужа, детей и семьи.

Другое возражение. 8. Если кто-нибудь возразил бы: что произойдет, если ремесленники, мужики, носильщики и даже женщины стали бы учеными? Отвечаю: Произойдет то, что когда будет установлено законом это всеобщее образование юношества, то после этого ни у кого не будет недостатка в хороших предметах для размышления, желания, стремления, даже действия, и все будут знать, куда нужно направлять в жизни все действия и все стремления, в каких границах нужно жить и каким образом каждому охранять свое положение. Кроме того, все, даже среди работ и трудов, будут наслаждаться помышлением о словах и делах божиих и, благодаря чтению библии и других хороших книг (к которым, как уже вкусивших их, будут увлекать эти лучшие наслаждения), они будут избегать праздности, опасной для плоти и крови. И - скажу раз и навсегда - они научатся везде видеть бога, везде хвалить его, везде его постигать и таким образом проводить приятнее эту бедственную жизнь и с большим желанием и надеждой ожидать вечной жизни. Но такое состояние церкви не представляло ли бы для нас рая, какой только возможно иметь под солнцем?

Глава X. Обучение в школах должно быть универсальным

В чем же заключается все, чему нужно учить и учиться в школах. 1. Теперь нам нужно доказать, что в школах всех нужно учить всему. Но этого нельзя понимать так, однако, как будто бы мы требовали от всех знания всех наук и искусств (особенно знания точного и глубочайшего). Это ведь по существу дела бесполезно и, по краткости нашей жизни, ни для кого из людей невозможно. Ведь мы видим, что любая наука (физика, арифметика, геометрия, астрономия и пр., даже сельское хозяйство или садоводство) так глубоко и так широко развилась, что даже у самых выдающихся умов, если они желают заняться теоретическими размышлениями и опытами, она могла бы наполнить всю жизнь. Так, например, это и

случилось у Пифагора с арифметикой, у Архимеда с механикой, у Агриколы с рудничным делом (металлургией), у Лонголия с риторикой (хотя последний стремился только к тому, чтобы стать совершенным цицеронианцем). Но во всяком случае необходимо заботиться и даже добиваться того, чтобы всех, явившихся в мир не только в качестве зрителей, но также и в качестве будущих деятелей, научить распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего, чтобы в этом мире не встретилось им ничего, о чем бы они не имели возможности составить хотя бы скромного суждения и чем они не могли бы воспользоваться для определенной цели разумно, без вредной ошибки.

Именно в том, что касается образования всего человека. 2. Итак, во всех случаях без исключения нужно стремиться к тому, чтобы в школах, а отсюда благодаря школам и во всей жизни:

I. При посредстве наук и искусств развивались способности.

II. Совершенствовались языки.

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

IV. Бог искренно почитался.

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

Глава XI. До сих пор не было школ, вполне соответствующих своему назначению

Что такое школа, точно соответствующая своему назначению? 1. Этим самоуверенным заявлением я покажусь слишком и слишком дерзким. Но я призываю в свидетели само дело и делаю судьей тебя, читатель, себя же представляю только в качестве действующего лица.

Вполне соответствующей своему назначению я называю только такую школу, которая являлась бы истинной мастерской людей, в которой, следовательно, умы учащихся озарялись бы блеском мудрости, для того чтобы быстро проникать во все явное и сокровенное (как говорит книга "Премудрости", VII, 17), души и движения их направлялись бы ко всеобщей гармонии добродетелей, а сердца насыщались бы божественной любовью и до того проникались бы ею все, кто вверен христианским школам для обучения мудрости, что дети уже на земле приучились бы жить небесною жизнию. Словом, чтобы в школах совершенно обучали всех всему.

Доказывается, что школы должны быть такими, однако они не таковы. 2. Но какая школа до сих пор ставила себе это целью в указанной степени совершенства, не говоря уже о том, чтобы она ее достигла? Но чтобы не показалось, что мы стремимся к платоновским идеям и мечтам о совершенстве, которого нет нигде, на которое, быть может, в этой жизни нельзя надеяться, я докажу другими аргументами, что школы должны быть такими и что, однако, до сей поры таких школ еще нет.

1. Желанием д-ра Лютера. 3. Д-р Лютер в своем обращении к сословиям Империи об учреждении школ (в 1525 г.) среди прочих высказывает два следующих пожелании: во-первых, чтобы во всех городах, местечках и селах были устроены школы для обучения всего юношества своего пола (необходимость чего мы доказали в IX главе), чтобы даже занимающиеся земледелием и ремеслами, приходя в школу ежедневно хотя бы на два часа, обучались наукам, добрым нравам и религии; во-вторых, чтобы обучение происходило наиболее легким методом, который не только не отвращал бы от наук, а к ним привлекал бы, точно какая-то приманка, и дети, как он говорит, должны испытывать не меньшее удовольствие от обучения, чем если бы они целые дни занимались игрой в орехи, в мяч или в беганье. Так сказал Лютер.

2. Свидетельством самих вещей. 4. Не есть ли это совет действительно разумный и достойный столь великого мужа? Но кто не видит, что до сих пор это осталось в области пожеланий? Где же эти универсальные школы? Где этот привлекательный метод?

1) Школы еще не основаны повсюду. 5. В действительности мы видим все, как раз противоположное, так как прежде всего в менее значительных общинах, в местечках и селах еще не везде основаны и самые школы.

2) Но даже там, где они есть, не принимается мер, чтобы они были для всех. 6. Но и там, где они существуют, они неодинаково доступны для всех, но только для некоторых, и именно для более состоятельных. Ведь посещение школ связано с значительными расходами, а потому бедные и не имеют к ним доступа, если не говорить о какой-либо случайности, например о чьей-либо благотворительности. А между тем весьма вероятно, что среди бедных нередко скрываются и - к великому ущербу для церкви и для государства - вследствие такой системы пропадают блестящие таланты.

3) Это не место для приятных занятий, а толчея. 7. Далее, в обучении юношества большей частью применялся столь суровый метод, что школы превращались в пугало для детей и в места истязания для умов. Поэтому большая часть учеников проникалась отвращением к наукам и книгам и предпочитала школам мастерские ремесленников или какие-нибудь другие житейские занятия.

4) Нигде не учат всему, даже главному. 8. А тем, кто задерживался в школе (по воле ли родителей и покровителей или привлекаемый надеждой достигнуть когда-нибудь посредством образования почетного положения, или по свободному природному влечению к научным занятиям), тем образование прививалось несерьезно и недостаточно разумно, а извращенно и неправильно. Ибо обычно оставалось в пренебрежении то, что преимущественно должно было внедрять в умы, именно благочестие и нравственность. Об этом, говорю я, во всех школах (даже в академиях, которым, однако, следовало бы быть на вершине человеческой культуры) заботились очень мало. И большей частью оттуда выходили, вместо кротких агнцев, дикие ослы и неукротимые, своенравные мулы; вместо характера, склонного к добродетели, выносили оттуда только поверхностную обходительность в обращении, какое-то пышное иноземное одеяние, дрессированные для светской пустоты глаза, руки и ноги. В самом деле, многим ли из этих жалких людишек, которым изучение языков и искусств так долго давало внешний лоск, приходило в голову быть для остальных смертных примером умеренности, целомудрия, смирения, гуманности, серьезности, терпения, воздержания и пр.? Да и откуда все это может взяться, если в школах даже не поднимается никакого вопроса о доброй жизни? Это подтверждается распущенной дисциплиной почти во всех сословиях и подтверждается, наконец, бесконечными жалобами, вздохами и слезами многих благочестивых людей. И стал ли бы кто-нибудь защищать нынешнее состояние школ? Конечно, мы страдаем той наследственной болезнью, перешедшей к нам еще от прародителей, что, оставив в стороне древо жизни, мы беспорядочно стремимся к одному только древу познания. В угоду этому беспорядочному стремлению школы до сих пор гнались только за знаниями.

5) Пользуются методом не свободным, а насильственным. 9. Но в каком же порядке и с каким успехом достигали хотя бы этого? Учащихся задерживали пять-десять и больше лет на том, что, несомненно, можно воспринять человеку в течение года. Что можно было бы постепенно прививать сознанию, то навязывалось, вдалбливалось и даже вколачивалось насильственно. Что можно было представить наглядно и ясно, то преподносилось темно, запутанно, сбивчиво, в виде подлинных загадок.

6) Образование поддерживается скорее словесно, чем реально. 10. Как я мог бы умолчать про такое положение дела, что едва ли где-нибудь умы питались зернами истинной сущности вещей? Большей частью они заполнялись шелухой слов, пустой попугайской болтовней, отбросами и чадом мнений.

7) Каким длинным и запутанным является изучение латинского языка. 11. Боже мой, как запутанно, затруднено и растянуто изучение даже одного только латинского, языка (коснусь

этого мимоходом для примера)! Повара на кухне, служители при обозе, мастеровые - все они, делая свое дело или находясь при войске, во время походов быстрее усваивают чужой язык, даже два или три, чем питомцы школ - при полнейшем досуге и величайшем напряжении - один латинский язык. И с каким неравным успехом! Те после нескольких месяцев свободно болтают о том, что им нужно, а эти через пятнадцать или даже двадцать лет могут произнести кое-что по латыни и то в большинстве случаев не без помощи своих костылей - грамматик и словарей, да и то не без колебания и запинки. Подобная непроизводительная трата времени и трудов может происходить не иначе, как вследствие неправильного метода.

Сетование на это д-ра Любина. 12. Об этом справедливо писал ученейший доктор богословия и профессор университета в Ростоке Эйльгард Любин: "Применяемый метод обучения детей представляется мне совершенно таким, как если бы кому-либо, оплатив его труд и старание, поручили нарочно придумать преподавание, при котором учителя обучали бы своих учеников латинскому языку, а те его усваивали бы не иначе, как с неимоверными трудами, с страшным отвращением, с бесконечными тягостями и притом не иначе, как в предельнодлительный промежуток времени. Всякий раз, как я об этом думаю и размышляю, смущенное сердце содрогается, и ужас проникает в глубину моей души". И немного далее: "Думая обо всем этом, я, признаюсь, не раз приходил к мысли и к тому решительному убеждению, что все это введено в школу каким-то злым и завистливым гением, врагом человеческого рода". Вот что говорит тот, кого пожелал я из числа многих выставить важнейшим свидетелем.

И самого автора. 13. Но зачем искать свидетелей? Ведь и нас, вышедших из школ и академии и едва затронутых хотя бы тенью какого-нибудь истинного образования, достаточно. Среди многих тысяч и я также являюсь одним из несчастных, у которого жалким образом погибла прекраснейшая пора - весна всей жизни, цветущие годы юности - из-за того, что они были растрачены на схоластический вздор. Ах, сколько раз после того, как мне представилось видеть лучшее, воспоминание о несчастном времени исторгало у меня из груди стенания, из очей - слезы, из сердца - печаль! Сколько раз эта печаль заставляла меня восклицать: "О, если бы Юпитер вернул мне минувшие годы!"

Жалобы и желания нужно превратить в попытку искания лучшего. 14. Но и эти пожелания напрасны: прошлое не вернется. Никто из нас, у кого прожиты годы, не восстановит своей молодости, чтобы, лучше подготовившись, сызнова начать и устроить ее: нечего думать об этом. Остается одно, одно только и возможно: насколько мы в состоянии - позаботиться о наших потомках, а именно: осознав, как наши наставники повергли нас в ошибки, показать путь, как избежать их. Это произойдет именем и под руководством того, кто один может сосчитать наши недостатки и исправить кривизну путей наших (Эккл., I, 15).

Глава XII. Школы можно преобразовать к лучшему

Следует ли лечить застарелые болезни? 1. Излечить застарелые болезни трудно, тяжело, и считается почти невозможным. Однако, если бы кто-нибудь нашелся, кто обещал бы их излечить, неужели больной отверг бы это? ...Итак, в нашем смелом предложении нам нужно добиваться того, чтобы, во-первых, стало ясным то, что мы обещаем, а во-вторых, на каком основании.

Что мог бы предложить здесь и обещать автор? 2. Мы же обещаем такое устройство школ, благодаря которому:

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

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

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

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

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

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

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

Природные свойства людей в отношении к новым изобретениям иллюстрируются: примером машины Архимеда. 3. Но кто поверит этому, прежде чем не увидит на деле? Ведь известна характерная особенность людей: до того, как будет сделано какое- либо замечательное открытие, они удивляются, как эго оно не было открыто раньше. Когда Архимед обещал царю Гиерону одной рукой спустить в море огромный корабль, который не могли сдвинуть с места сто человек, он был встречен насмешками, а когда это было выполнено, все изумились.

Примером открытия Нового Света. 4. Когда Колумб обещал открыть новые острова на западе, то, за исключением короля Кастилии, никто из королей не хотел его слушать и хоть сколько-нибудь помочь в его попытке. История повествует, что сами его спутники неоднократно приходили вследствие отчаяния в негодование, так что едва не выбросили Колумба в море и не вернулись назад, не доведя дела до конца. И однако этот столь обширный Новый Свет был открыт, и все мы теперь удивляемся, как это он не был так долго открыт. Относится сюда и известная шутка того же Колумба. Когда он услышал на одной пирушке, что испанцы, завидуя славе такого открытия, сделанного итальянцами, нападали на него и, между прочим, говорили, что открытие сделано случайно, а не благодаря его таланту и что оно могло бы быть сделано кем-либо другим, он предложил остроумную задачу: "Каким образом куриное яйцо может стоять на своем остром конце без всякой подпорки?" Когда все напрасно пытались это сделать, он, слегка ударив яйцо о блюдо и несколько надломив скорлупу, поставил яйцо. Те рассмеялись и стали кричать, что то же самое могут сделать и они. "Теперь вы можете,- сказал он,- так как вы увидели, что это возможно; но почему же никто не сделал этого раньше меня?"

Примером типографского искусства. 5. То же самое, я думаю, было бы, если бы Иоганн Фауст, изобретатель типографского искусства, начал везде рассказывать, что у него есть способ, благодаря которому один человек в течение восьми дней может написать больше книг, чем пишут обыкновенно в течение целого года десять опытнейших переписчиков, и что книги будут написаны весьма изящно, что все экземпляры будут одной и той же формы до самой последней буквы и что в них не будет совершенно ошибок, если только первоначальный экземпляр будет выправлен. Кто бы ему поверил? Кому это не показалось бы загадкой или, по крайней мере, пустым и бесполезным хвастовством? Однако теперь даже дети знают, что это совершенно верно.

Изобретением пороха. 6. Если бы Бартольд Шварц, изобретатель медных орудий, обратился к стрелкам из лука с такими словами: "Ваши луки, ваши метательные машины, ваши пращи бессильны. Я вам дам орудие, которое без всякого усилия рук, только с помощью огня, не только будет выбрасывать камни и железо, но и будет стрелять дальше и вернее в

цель, поражать сильнее, потрясать и разрушать", кто из них не рассмеялся бы над изобретателем? Так обычно считают новое и неиспробованное за чудесное и невероятное.

Искусством письма. 7. Первобытные жители Америки, конечно, не могли вообразить себе, как может быть, чтобы один человек мог сообщать другому свои мысли, не вступая с ним в разговор, без передатчика, а только переслав ему клочок бумаги. Это понимают у нас даже самые тупоумные. Совершенно так везде и ЕО всем. То, что казалось некогда трудным, вызывает у потомков улыбку.

Открытие совершенного метода также вызовет строгую критику. 8. Мы легко предвидим, что та же судьба постигнет и это наше новое начинание: отчасти мы даже это уже испытали. Именно некоторые будут удивляться и негодовать, что есть люди, которые смеют упрекать в несовершенстве школы, книги, методы, принятые на практике, и обещать нечто необычное и превышающее всякое вероятное.

Как на это возражать. 9. И нам, конечно, весьма легко было бы сослаться на успех, как на правдивейшее подтверждение в будущем нашего утверждения (так я верю в моего бога). Однако так как это мы пишем предварительно не для невежественной толпы, а для людей ученых, то нужно доказать, что возможно все юношество научить наукам, добрым нравам и благочестию без всякого обременения ими, испытываемого как учащими, так и учащимися при обычно применяемом методе.

Основания научного доказательства. 10. Единственным и вполне достаточным основанием этого доказательства пусть будет следующее: каждая вещь не только легко позволяет себя направлять туда, куда влечет ее природа, но, больше того, и сама охотно устремляется туда и испытывает страдание, если ей в этом помешать.

Развитие его. 11. Ведь нет, конечно, никакой необходимости принуждать птицу летать, рыбу плавать, зверя приучать бегать. Они делают это сами собой, лишь только чувствуют, что достаточно окрепли. Точно так же нет необходимости заставлять воду течь по покатому месту вниз или разгораться огонь, получивший горючий материал и приток воздуха, круглый камень катиться вниз, а квадратный камень заставлять лежать на месте, глаз и зеркало воспринимать предметы, если возле них есть свет, семя, согретое влагою и теплом, произрастать. Итак, все вещи стремятся действовать так, как им от природы надлежит действовать. И проявляют свою деятельность хотя бы при малейшем содействии им.

И применение. 12. Итак, ввиду того что семена знания, нравственности и благочестия (как мы это видели в пятой главе) от природы присущи всем людям (за исключением уродов), то отсюда но необходимости следует, что нет надобности ни в чем, кроме самого легкого побуждения их и некоторого разумного руководства ими.

Возражение первое. 13. Но, говорят, не из каждого куска дерева выходит Меркурий. Отвечаю: но из каждого человека выходит человек, если нет порчи.

Возражение второе. 14. Тем не менее (возразит кто-нибудь) внутренние наши силы вследствие первородного греха надломлены. Отвечаю: но не иссякли. Конечно, так же ослаблены телесные силы, однако мы умеем укреплять их до пределов их естественной крепости при помощи ходьбы, бега и упражнений в искусственных работах. Хотя первые люди сразу же после их сотворения могли ходить, говорить, рассуждать, а мы можем ходить, говорить, рассуждать, только научившись этому путем упражнения, все-таки отсюда не следует, что нельзя научиться этому иначе, как при помощи запутанного метода, с большими трудностями, с сомнительным результатом. Ведь если всему тому, что относится к делу, а именно: есть, пить, ходить, производить работу, мы выучиваемся без особых затруднений, так почему же мы не можем таким же образом научиться и всему тому, что относится к духовным силам? Только бы не было недостатка в надлежащем наставлении. Что прибавить к этому более? В течение нескольких месяцев наездник обучает коня по знаку хлыста бегать рысью, скакать, ходить по кругу и делать сложные движения. Ловкий фигляр выучивает медведя танцевать, зайца бить в бубны, собаку пахать, фехтовать, гадать и пр. Жалкая старуха научает попугая, сороку, ворона подражать человеческим звукам или мелодиям и т. п. - все это вопреки природе и в краткое время. Как же человек не был бы в состоянии легко научиться тому, к

чему сама природа, не говорю, допускает его или ведет, а даже влечет? Стыдно было бы утверждать это, чтобы нас не засмеяли дрессировщики зверей.

Возражение третье. 15. К этому прибавляют, будто самая трудность вещей приводит к тому, что не каждый их понимает. Отвечаю: какая эта трудность? Есть ли, спрашиваю к, в природе столь темного цвета тело, которое не могло бы отразиться в зеркале, лишь бы только ты хорошо расположил его при достаточном освещении? Есть ли что-либо, чего нельзя было бы нарисовать на картине, лишь бы рисовал тот, кто умеет рисовать? Найдется ли какое-либо семя или корень, которых бы не могла воспринять земля и не довести своим теплом до прорастания? Был бы только человек, который бы знал, где, когда, как нужно сажать каждое семя. Прибавлю к этому: нет в мире столь высокой скалы или башни, на которые не мог бы подняться всякий, у кого есть ноги, лишь бы только лестницы были приставлены правильно или ступеньки, высеченные в самой скале, были сделаны в надлежащем положении и порядке и ограждены были бы загородками от опасности падения в пропасть. Поэтому, если до вершин знаний доходяг столь немногие, а те, которые в какой-либо мере приближаются к ним, достигают этого не иначе как с трудом, задыхаясь, усталые, с головокружением, постоянно спотыкаясь и падая, то это происходит не оттого, что для человеческого рода есть что-либо недоступное, а оттого, что ступеньки расположены плохо, испорчены, с провалами, готовы обрушиться, т. е. оттого, что метод запутан. Несомненно, что по правильно расположенным, неповрежденным, крепким, безопасным ступенькам можно кого угодно возвести на какую угодно высоту.

Возражение четвертое. Ответ первый. 16. Скажут: тем не менее есть тупейшие головы, в которые ничего нельзя вложить. Отвечаю: едва ли есть настолько загрязненное зеркало, чтобы оно все-таки хоть как-нибудь не воспринимало изображения; едва ли есть столь шероховатая доска, чтобы на ней все-таки чего-нибудь и как-нибудь нельзя было написать.

Ответ второй. Однако, если попадается зеркало, загрязненное пылью или пятнами, его предварительно нужно вытереть, а шероховатую доску нужно выстрогать; после этого они будут годны для употребления.

Равным образом юношество, если его упражнять, конечно, будет изощряться и развиваться один с помощью другого, и, наконец, всякий будет воспринимать все (я упорно настаиваю на этом утверждении, так как основание остается неизменным). Разница окажется лишь в том, что более отсталые будут знать, что они восприняли весьма ограниченное знание вещей, но все же кое-что восприняли, более же способные, переходя от изучения одного предмета к другому, будут все глубже и глубже проникать в сущность вещей и тем самым приобретать все новые и полезные знания о них.

Ответ третий. Наконец, пусть найдутся такие, которые совершенно не способны к образованию, как сучковатое дерево не годно для резьбы. Все же наше утверждение будет истинным для умов средних, которые, милостию божиею, всегда родятся в величайшем изобилии. Скудные умом встречаются так же редко, как и природные калеки. Ведь слепота, глухота, хромота, плохое здоровье, как и чудовищная (неестественная) тупость мозга, редко бывают прирожденными, а приобретаются по нашей вине.

Возражение пятое. 17. Еще возражают: некоторые проявляют не неспособность к учению, а нежелание; принуждать их учиться против воли - и скучно и бесполезно. Следует ответ: действительно, рассказывают про какого-то философа, что он, имея двух учеников - одного неспособного, а другого шаловливого, прогнал обоих, так как один, желая учиться, не мог, а другой, имея способности, не желал. Ну, а что если причиною этого нежелания учиться являются сами учителя?

Ответ. Аристотель, по крайней мере, провозгласил, что стремление учиться человеку врождено: что это так, мы видели в пятой главе и в предшествующей - одиннадцатой. Но так как иногда нежная снисходительность родителей извращает у детей естественное стремление, иногда их привлекают к пустым занятиям необузданные товарищи, иногда сами дети отвлекаются от врожденных стремлений из-за различных городских или придворных развлечений или из-за обольщения какими-либо внешними предметами, то отсюда и

происходит, что у детей отпадает всякое желание усваивать неизвестное и они нелегко могут на чем-либо сосредоточиться. Подобно тому как язык, пропитанный одним вкусом, не легко различает другой, так и ум, увлеченный чем-либо одним, недостаточно внимателен к чему-либо другому. Поэтому в таких случаях прежде всего нужно устранить эту случайно возникшую тупость, вернуть детей к первоначальной природной восприимчивости, и, несомненно, у них восстановится стремление к знанию. А многие ли из занимающихся образованием юношества размышляют над тем, как сделать юношество прежде всего восприимчивым к образованию? Ведь токарь, прежде чем вытачивать что-либо из дерева, сначала обрубает его топором, прежде чем ковать железо, размягчает его, ткач, прежде чем прясть нитки из шерсти, ставит основу, очищает шерсть, промывает ее и расчесывает, а сапожник, прежде чем шить сапоги, кожу обрабатывает, вытягивает, разглаживает. Но кто же, говорю я, обращает внимание на то, чтобы таким же образом учитель, прежде чем начать образовывать ученика, возбудил бы интерес к знанию, своими наставлениями сделал бы его способным к учению, вызвал бы в нем большую готовность во всем повиноваться своему наставнику? Обычно каждый учитель берет ученика таким, каким он его находит, и сразу же начинает подвергать его обработке, вытачивает его, кует, расчесывает, ткет, приспосабливает к своим образцам и рассчитывает, что тот станет блестеть, как отполированный. Если же этого немедленно по его желанию не произойдет (а как могло это произойти, спрашиваю я), то он негодует, шумит, неистовствует. Мы не удивляемся, что от подобного образования некоторые уклоняются и бегут от него! Скорее следует удивляться тому, как кто-либо в состоянии выдержать его.

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

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

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

21. В-третьих, есть ученики с острым умом и стремящиеся к знанию, но необузданные и упрямые. Таких обыкновенно в школах ненавидят и большей частью считают безнадежными; однако, если их надлежащим образом воспитывать, из них обыкновенно выходят великие люди. В качестве примера история дала великого афинского полководца Фемистокла, который в юности был неукротимого нрава (так что учитель ему говорил: "Ты, дитя, не будешь посредственностью; ты принесешь государству или великое благо, или великое зло"). Когда впоследствии удивлялись тому, что характер его изменился, он обыкновенно говорил: неукротимые молодые лошади становятся прекрасными, если к ним применять правильное обучение. Это оправдалось на Буцефале Александра Македонского. Ибо когда Александр увидел, что его отец Филипп считает негодным коня из-за его исключительной дикости, так как тот не подпускал к себе ни одного наездника, он сказал: "Какого коня они губят из-за неумения им воспользоваться!" И когда он, не прибегая к ударам, удивительно искусно обошелся с конем, то добился того, что не только тогда, но и впоследствии Буцефал постоянно носил на себе Александра, и во всем мире нельзя было найти коня более благородного и более достойного такого героя. Передавая этот рассказ, Плутарх прибавляет: "Пример этого коня указывает нам на то, что много отличных природных дарований гибнет по вине наставников, которые коней обращают в ослов, не умея управлять возвышенными и свободными существами".

22. В-четвертых, есть ученики послушные и любознательные при обучении, но медлительные и вялые. И такие могут идти по стопам идущих впереди. Но для того чтобы

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

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

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

25. Сущность сказанного сводится к следующему высказыванию Плутарха: "Какими дети рождаются, это ни от кого не зависит, но чтобы они путем правильного воспитания сделались хорошими,- это в нашей власти". Да, в нашей власти, говорит он. Так садовник из любого живого корня выращивает дерево, применяя в необходимых случаях именно свое искусство посадки.

Четырьмя способами доказывается что ко всем способностям можно, однако, подходить с одним и тем же искусством и методом. 26. Четыре следующих доказательства показывают, что все юношество со столь различными способностями можно воспитывать и образовывать одним и тем же методом.

27. Во-первых, всех людей следует вести к одним и тем же предметам мудрости, нравственности и благочестия.

28. Во-вторых, как бы ни отличались люди друг от друга способностями, все они обладают одной и той же человеческой природой, снабженной одними и теми же органами.

29. В-третьих, указанное различие способностей есть не что иное, как отступление от естественной гармонии или недостаток ее, точно так же как болезни тела выражаются в излишках влажности или сухости, теплоты или холода. Например, что такое острота ума, как не тонкость и подвижность жизненного духа в мозгу, чрезвычайно стремительно распространяющаяся через органы чувств и с величайшей поспешностью проникающая в представляющиеся вещи? Если эта быстрота не сдерживается в какой-либо степени разумом, то дух рассеивается, а мозг остается или ослабленным, или тупым; итак, рано развивающиеся умы большей частью или уносятся преждевременной смертью, или тупеют. Наоборот, что такое тупость ума, если не неповоротливость и затмение жизненного духа в мозгу? Вследствие более частого движения темнота духа по необходимости рассеивается и светлеет. А что такое, спрашиваю я, дерзость и упрямство, как не излишняя подвижность сердца, не склоняющегося к уступчивости? Ее поэтому нужно смягчить дисциплиною. А что такое вялость, если не чрезмерная слабость сердца, нуждающаяся в укреплении? Поэтому, как для тела наиболее подходящим лечением является не то, которое применяет противоположные средства (так как это вызывает более ожесточенную борьбу), а то, которое смягчает противоположность так, чтобы в одной части не было в чем-либо недостатка, а в другой излишка; точно так же при недостатках человеческого духа наилучшим методом будет лечение, при котором умеряются излишества и недостатки дарований и все приводится в гармонию и приятную согласованность. Вследствие этого наш метод приспособлен к средним способностям

(которые всего чаще встречаются), чтобы сдерживать преждевременное истощение наиболее даровитых и поощрять и подгонять вялых.

30. Наконец, при указанных недостатках и уклонениях способностей скорее можно помочь, пока они новы. Как на войне, пока бой происходит в правильном порядке, новобранцы смешиваются со старыми солдатами, слабые - с крепкими, ленивые - с подвижными, и все сражаются под одними и теми же знаменами, по одним и тем же приказам, а после победы каждый преследует врага, пока хочет и может, забирает добычу но желанию, так и в этом научном подходе необходимо, чтобы более медленные смешивались с более быстрыми, более тупые с более умными, упрямые с послушными и учились бы по одним и тем же правилам и примерам до тех пор, пока нуждаются в руководстве. По окончании же школы пусть каждый изучает и усваивает науки с той быстротой, с какой может.

С какою мудростью должно действовать при смешении способностей различного характера. 31. Указанное смешение я понимаю не столько в отношении места занятий, но в гораздо большей степени в отношении оказания помощи: кого учитель признает более способным, к тому он присоединяет для обучения двух пли трех отстающих; тому, у кого хороший характер, он вверяет для наблюдения и управления учеников худшего нрава. Таким образом будет проявлена прекрасная забота о тех и других; при этом, конечно, учитель должен будет следить за тем, чтобы все делалось разумно. Но, пожалуй, пора уже приступить, наконец, к разъяснению самого дела.

Глава XIII. Основою преобразования школ является точный порядок во всем

Порядок - душа вещей. 1. Если бы мы обратили внимание на то, что собственно сохраняет в устойчивом состоянии всю эту вселенную со всеми ее мельчайшими вещами, то не нашли бы ничего, решительно ничего иного, кроме порядка, т. е. размещения вещей предшествующих и последующих, верхних и нижних, больших и малых, схожих и несхожих в соответствии с местом, временем, числом, мерой и весом, надлежащих и соответствующих каждой вещи. Кто-то метко и верно сказал, что порядок есть душа вещей. Ведь все, что приведено в порядок, сохраняет свое положение и целость до тех пор, пока удерживает порядок. Если порядок нарушен, то все ослабевает, колеблется, расшатывается, падает. Это ясно из примеров природы и искусства. Действительно:

Это поясняется примерами: 1. Мира. 2. Чем, спрашиваю я, достигается то, что мир отличается стройностью и существует во всей своей полноте? Конечно, тем, что каждое создание весьма строго держится в своих пределах согласую предписанию природы. Этим сохранением порядка, в частности, сохраняется и порядок вселенной.

2. Небесной тверди. 3. Чем достигается столь точное и без всякого замешательства чередование различных промежутков времени, годов, месяцев и дней? Только неизменным порядком небесной тверди.

3. Тонкой работы маленьких живых существ. 4. Что дает возможность пчелам, муравьям, паукам давать работу тонкой точности, что человеческий ум находит в ней больше чему удивляться, чем подражать? Не что иное, как врожденное искусство соблюдать в действиях порядок, число, меру.

4. Человеческого тела. 5. Чем достигается то, что человеческое тело является столь удивительным органом, вполне достаточным для бесчисленных действий, хотя этот орган наделен не бесчисленными средствами, т. е. что немногими членами, из которых он состоит, можно выполнять изумительные по своему разнообразию дела и не требуется каких-либо дополнительных членов или изменений в них? Это достигается, конечно, благоразумнейше пропорцией всех членов как внутри себя, так и в отношении друг к другу.

5. Нашего ума. 6. Чем достигается то, что единственный данный нашему телу ум, управляя столькими действиями, является достаточным для всего тела? Только порядком, благодаря которому все члены связаны постоянными связями и по мановению первого движения, исходящего от ума, легко приводятся в соответствующее действие.

6. Мудро управляемого царства. 7. Чем объясняется, что один человек, царь или император, может управлять целыми народами и, несмотря на то, что сколько голов, столько

и умов, все, однако, осуществляют намерения его одного? И если он хорошо ведет дело, все неминуемо идет хорошо. Это происходит только благодаря порядку, по которому все связаны узами законов и подчинения. Одному правителю государства ближайшим образом подчинено несколько человек, которыми он должен править непосредственно, каждому из них подчинены другие и так далее, постепенно до самого последнего человека. Таким образом, точно в цепи, одно звено поддерживает другое, так что, если двинуть одно, двигается все; если остается в покое первое, покоятся и все другие.

7. Машины Архимеда. 8. Что это было такое, чем Гиерон один мог при желании поворачивать такую громаду, которую тщетно пытались сдвинуть с места несколько сот человек? Конечно, изумительная машина, которая была построена из валов, блоков и канатов так, что одно находило себе поддержку в другом в целях увеличения сил.

8. Пушки. 9. Страшные действия пушек, которыми потрясаются стены, ниспровергаются башни, уничтожаются войска, происходят только от определенного порядка вещей и приложения активного к пассивному, именно: от правильного смешения селитры с серою (самого холодного с самым горячим), от точного соответствия орудия или пушки этим составным элементам, от достаточного снабжения орудия порохом и ядрами и, наконец, от правильной наводки на цель. Если хоть одно из этих условий отсутствует, то само орудие будет бесполезно.

9. Типографского искусства. 10. От чего зависит типографское искусство, благодаря которому быстро, изящно и правильно размножаются книги? Конечно, от порядка тщательного вырезывания медных форм, отливки, полировки, раскладывания их по кассам, разборки шрифта для нового набора, установки в машину и т. д., а также от приготовления, смачивания, разглаживания бумаги и т. д.

10. Повозки. 11. Если коснуться также и механики, то чем объясняется, что повозка, т. е. дерево и железо (составные ее части), так быстро следует за бегущими впереди конями и представляет собою столь удобное средство для перевозки людей или тяжестей? Причина заключается только в искусном сочетании дерева и железа, в колесах, осях, дышлах и в поперечных брусках при дышлах, ибо при разрыве или сломе одной из этих частей вся машина становится бесполезной.

11. Корабля. 12. Чем объяснить, что люди, садясь на сооружения из дерева, вверяют себя яростному морю, достигают даже антиподов и возвращаются невредимыми? Причина только в сочетании на корабле киля, мачты, реи и парусов, весел, руля, морского компаса и пр.: если что-либо из этого портится, то угрожает опасность качки, кораблекрушения и гибели.

12. Часов. 13. Чем объясняется, наконец, что в инструменте для измерения времени, т. е. в часах, различным образом расположенные и размещенные железные части дают сами от себя движение? И при этом стройно отсчитывают минуты, часы, дни, месяцы, а быть может, и годы? И не только показывают это глазам, по также и ушам, чтобы давать указания даже издали и в темноте? А чем объясняется, что такой инструмент пробуждает человека от сна в тот час, в который ему укажут? И сам зажигает свечу, чтобы ты, проснувшись, тотчас увидел свет? Чем объясняется, что часы могут показывать смену дней по календарю, новолуние и полнолуние и все движения и затмения светил? Что, спрашиваю я, может быть достойным удивления, если не это? Действительно, металл, вещь сама по себе неодушевленная, может делать столь живые, столь устойчивые, столь правильные движения! Разве это раньше, чем было изобретено, не считалось бы так же невозможным, как если бы кто-либо стал утверждать, что деревья могут ходить, а камни говорить? Однако теперь наши глаза свидетельствуют, что это действительно происходит.

Вся тайна часов заключается в порядке. 14. Но по какой скрытой силе это происходит? Это совершается только вследствие явного, во всем здесь царящего порядка, а именно вследствие расположения в определенном числе, мере и порядке всех согласованно действующих здесь частей так, что каждая из них имеет определенное назначение и определенные средства для выполнения этого назначения и определенные способы действия этих средств, а именно: точнейшую пропорцию каждой части по отношению к остальным,

необходимую связь с соответствующей частью и законы взаимодействия для восприятия и передачи силы.

Таким образом, все движется с большей точностью, нежели какое-либо живое тело, приводимое в движение собственным духом. Но если в составных частях часов образуется какой-либо разрыв или что-либо ломается, разбивается, или замедляется, или принимает неправильное движение, хотя бы это было самое маленькое колесико, самая маленькая ось, самая маленькая задвижка, тотчас все останавливается, или перестает отвечать своему назначению. Отсюда ясно видно, что и здесь все зависит от порядка.

Есть надежда, что должна быть изобретена организация школ, похожая на часы. 15. Итак, искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода. Если мы будем в состоянии точно установить это распределение, то обучать всему школьную молодежь в каком угодно числе будет нисколько не труднее, чем, взяв типографские инструменты, ежедневно покрывать изящнейшими буквами тысячи страниц, или чем, установив архимедову машину, переносить дома, башни, всевозможные тяжести, или, сев на корабль, переплыть океан и отправиться в Новый Свет. Все пойдет вперед не менее легко, чем идут часы с правильно уравновешенными тяжестями, так же приятно и радостно, как приятно и радостно смотреть на такого рода автомат, и, наконец, с такой верностью, какую можно только достигнуть в подобном искусном инструменте.

Заключение. 16. Итак, во имя всевышнего, попытаемся установить такое устройство школ, которое бы в точности соответствовало чрезвычайно искусно устроенным и изящно украшенным различными приспособлениями часам...

Глава XVI. Общие требования обучения и учения, т. е. как учить и учиться

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

И это на основании параллелизма естественного и искусственного. 5. Но так как это основание может состоять лишь в том, чтобы действия этого искусства как можно старательнее приспособить к нормам действий природы (как мы видели в главе XIV), то исследуем пути природы на примере птицы, выводящей птенцов. Рассматривая, как, следуя по стопам природы, удачно подражают ей садовники, художники, архитекторы, мы легко увидим, каким образом должны подражать ей и образователи юношества.

И почему так? 6. Если кому-либо это покажется слишком низким, известным, обыкновенным, тот пусть вспомнит, что мы теперь стремимся к тому, чтобы из повседневных и известных явлении, которые успешно совершаются в природе и искусстве (вне школы), мы могли вывести менее известные, требуемые нашей целью. И несомненно, если известно, откуда мы черпаем идею наших правил, то, надеемся, тем очевиднее будут и наши заключения.

Основоположение I

Ничто не предпринимается несвоевременно. 7. Природа тщательно приспособляется к удобному времени. Например, птица, намереваясь размножать свое поколение, приступает к этому делу не зимою, когда все сковано морозом и окоченело, и не летом, когда от жары все раскаляется и слабеет, и не осенью, когда жизненность всего вместе с солнцем падает и надвигается зима, опасная для птенцов, но весною, когда солнце всему возвращает жизнь и бодрость. И вместе с тем она поступает постепенно. Пока стоит еще холодная погода, птица производит яйца и согревает их внутри организма, где они предохранены от холода; когда воздух становится более теплым, она кладет их в гнездо, и, наконец, при наступлении уже теплой части погоды она выводит птенцов, чтобы нежнейшие существа постепенно привыкали к свету и теплу.

Правильное подражание этому в садах и в архитектуре. 8. Так же и садовник обращает внимание на то, чтобы все делать только в свое время. Он не сажает растении зимой (так как сок в это время остается в корне и не поднимается для питания саженца), и не летом (потому что сок уже распределен по ветвям), и не осенью (так как сок устремляется в корни), но весною, когда сок начинает распространяться из корня и оживлять верхние части дерева. И впоследствии он должен знать удобное время для всего, что должно делать с деревцами, т. е. время для унаваживания, подрезывания, окапывания и пр.; даже и самое дерево имеет определенное время для пускания ростков, для цветения, для распускания листьев, для созревания плодов и пр. Не иначе поступает и предусмотрительный архитектор; он считает необходимым выбирать удобное время для рубки леса, обжигания кирпичей, закладки фундамента, возведения стен и штукатурки их и т. п.

Двойное уклонение в школах от этой идеи. 9. Против этой основы в школах допускаются ошибки двоякого рода:

I. Не избирается надлежащее время для умственных упражнений.

II. Не располагают упражнения так тщательно, чтобы все шло вперед в определенной последовательности, безошибочно.

Пока мальчик еще мал, учить его нельзя, так как корень познания лежит у него еще глубоко. Учить человека в старости слишком поздно, так как познавательная способность и память уже ослабевают. В среднем возрасте учить затруднительно, так как с трудом можно объединить умственную деятельность, рассеянную по различным предметам. Следовательно, нужно пользоваться юным возрастом, пока сила жизни и разума находится па подъеме; тогда все воспринимается и легко пускает глубокие корни.

Тройное исправление. 10. Итак, мы делаем заключение:

I. Образование человека нужно начинать в весну жизни, т. е. в детстве, ибо детство изображает собой весну, юность - лето, возмужалый возраст - осень и старость - зиму.

II. Утренние часы для занятий наиболее удобны (так как опять утро соответствует весне, полдень - лету, вечер - осени, а ночь - зиме).

III. Все, подлежащее изучению, должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте.

Основоположение II

Материал ранее формы. 11. Природа подготавливает себе материал, прежде чем начинает придавать ему форму.

Например, птица намереваясь произвести существо, подобное себе, сперва из капли крови своей вводит внутрь оплодотворяющее семя, затем вьет гнездо, в которое кладет яйца, наконец, согревает их высиживанием и дает оформиться и вылупиться птенцам.

Подражание. 12. Так, разумный архитектор, прежде чем начинать строить здание, свозит бревна, камни, известь, железо и другие необходимые материалы, чтобы впоследствии из-за недостатка материалов не замедлились работы или не пострадала прочность здания.

Подобным образом художник, намереваясь дать рисунок, приготовляет полотно, натягивает его на раму, накладывает фон, разводит краски, раскладывает кисточки, чтобы они были под рукой, и наконец, начинает рисовать.

Так же садовник, прежде чем начать посадку, старается иметь наготове сад, отводки, высадки и всевозможные инструменты, чтобы не быть вынужденным искать во время работы то, что ему необходимо, иначе он погубит весьма многое.

Отклонение. 13. Против этого основного положения школы погрешают следующим образом:

Во-первых, тем, что не стараются иметь наготове для общего пользования всевозможные орудия: книги, доски, модели, образцы и т. п. Тогда только лишь отыскивают, устраивают, диктуют, переписывают и пр., когда что-либо понадобится, что приводит (особенно если попадается неопытный или небрежный преподаватель, которых обычно больше) к жалким результатам. Подобное положение мы имели бы в том случае, если бы врач только тогда стал

бы бегать по садам и лесам, собирать травы и корни, варить их, процеживать и пр., когда надо давать лекарства. Между тем как лекарства на всякий случай должны быть уже наготове.

14. Во-вторых, так как даже в тех книгах, которые употребляются в школах, не соблюдается тот естественный порядок, при котором материал предшествовал бы форме. Почти повсюду происходит наоборот: порядок вещей излагается ранее самих вещей, хотя невозможно устанавливать порядок, когда еще нет налицо того, что следует приводить в порядок. Я покажу это на четырех примерах.

15. (1). Школы учат словам ранее вещей, так как в течение нескольких лет занимают ум словесными науками, и затем, наконец, не знаю когда, обучают реальным наукам: математике, физике и пр. Между тем как вещь есть сущность, а слово - нечто случайное, вещь - это тело, а слово - одежда, вещь - зерно, а слово - кора и шелуха. Следовательно, то и другое нужно предоставлять человеческому уму одновременно, но сперва - вещь, как объект не только познания, но и речи.

16. (2). Затем при самом изучении языков превратно поступали в том отношении, что начинали не с какого-либо автора или умело подготовленного словаря, а с грамматики, тогда как и авторы (как по-своему и словари) обеспечивают материал языка, слова; грамматика же прибавляет только форму, законы словообразования, порядок их расположения и сочетания (согласования).

17. (3). В-третьих, в круге наук или в энциклопедиях повсюду предпосылают искусство, а науки и знания заставляют следовать за ними издали, между тем как эти последние обучают вещам, а первые - формам вещей.

18. (4). Наконец, правила предпосылают абстрактно и затем только их разъясняют приводимыми примерами, хотя свет должен предшествовать теме, что освещает.

Исправление. 19. Отсюда вытекает, что для коренного исправления метода необходимо:

I. Подготовлять книги и все другие учебные пособия;

II. Развивать ум ранее языка;

III. Никакого языка не изучать из грамматики, а каждый язык следует изучать из подходящих произведений писателей;

IV. Реальные учебные предметы предпосылать формальным;

V. Примеры предпосылать правилам.

Основоположение III

Материал делается годным для восприятия формы. 20. Природа избирает для своего воздействия подходящий предмет или, по крайней мере, сперва надлежащим образом его подготовляет, чтобы он стал подходящим.

Например, птица кладет в гнездо, на котором ей надо сидеть, не что угодно, но такой предмет, из которого можно было бы высидеть птенца, т. е. яйцо. Если попадется камень или что-либо другое, птица выбрасывает его как бесполезную вещь. Затем, высиживая яйцо, она до тех пор его согревает, поворачивает, дает форму заключенной в яйце материи, пока оно не станет готовым для вылупливания птенца.

Подражание. 21. Так, архитектор, срубив возможно лучшие деревья, высушивает их, обрубает, распиливает, затем выравнивает площадь для постройки, очищает ее, закладывает новый фундамент или так восстанавливает и укрепляет старый, чтобы он стал пригодным для возведения на нем постройки.

22. Таким же образом художник, имея недостаточно хорошее полотно или грунт для красок, прежде всего старается сделать их возможно лучшими, выскабливая, выглаживая и всячески подготавливая их для удобного пользования.

23. Так садовник: 1) выбирает самый здоровый отводок плодоносного дерева; 2) переносит его в сад и умело сажает в землю; 3) однако, пока не увидит, что он пустил корень, не обременяет его привитием нового черенка; 4) прежде чем привить новый черенок, отрезает прежние веточки, мало того, удаляет пилою в некоторых местах часть самого ствола, чтобы никакая часть сока не могла утечь куда-нибудь в другое место, кроме как для питания привитого черенка.

Отклонение. 24. Против этого основного положения грешили в школах не столько тем, что туда принимали тупых и глупых (так как по нашему плану нужно допускать всю молодежь), сколько тем, что:

I. Эти молодые растеньица не переносили в питомники, т. е. не вверяли всецело школам, чтобы те, из кого нужно сделать людей, не выпускались из мастерской до полного оформления.

II. В большинстве случаев зародыши наук, нравственности и благочестия пытались привить ранее, чем самый отводок пустит корни, т. е. прежде чем была пробуждена любовь к учению у тех, в которых не зажгла этой любви сама природа.

III. Не очищали молодые деревца или отростки перед посадкой, так как не освобождали души от ненужных занятий, умело удерживая их дисциплиной и приучая к порядку.

Исправление. 25. На основании этого:

I. Всякий, кого отдают в школу, пусть остается в ней до конца.

II. Когда приступают к изучению какого-либо предмета, умы учеников должны быть к этому подготовлены. (О чем полнее в следующей главе, основоположение II.)

III. Все, препятствующее ученикам, должно быть от них устранено. Ведь совершенно бесполезно давать правила, если предварительно не установить всего, что мешает правилам, говорит Сенека. Но и об этом в следующей главе.

Основоположение IV

Все образуется отдельно, а не смешанно. 20. Природа не смешивает своих действий, выполняет их по отдельности, в определенном порядке.

Например, когда природа создает птенца, то в одно время формирует кости, кровеносные сосуды, нервы, в другое - плотные мускулы, в третье - покрывает кожей и опять в особое время одевает перьями и, наконец, учит летать и пр.

Подражание. 27. Закладывая фундамент, архитектор одновременно с этим не выводит стен, а тем более не покрывает здания крышей, а каждое из этих дел делает в свое время и на своем месте.

28. Так, художник не рисует сразу двадцати или тридцати изображений, но направляет свое внимание на одно; хотя он, быть может, в свободные промежутки времени и подготавливает другие картины или занимается каким-либо иным делом, однако только одна из картин является у него основной.

29. Равным образом садовник не сажает несколько отростков вместе, а поодиночке, чтобы самому не запутаться и не повредить делу природы.

Уклонение. 30. В школах же царила путаница. Многое одновременно навязывалось ученикам, например латинская и греческая грамматика, а быть может, еще риторика и поэтика, и чему еще только не учили! Ведь кому не известно, что в классических школах в течение целого дня, почти на каждом уроке, меняется материал занятий и упражнений. Что же, спрашиваю я, считать путаницей, если не это? Это похоже на то, как если бы сапожник взялся шить сразу шесть или семь сапогов и то брал бы в руки, то откладывал бы в сторону один сапог за другим. Или если бы пекарь то сажал различные хлебы в печь, то вынимал; так что каждому хлебу пришлось бы по многу раз то попадать в печь, то быть вынутым. Кто же поступает настолько бессмысленно? Сапожник раньше чем не окончит один сапог, к другому даже не прикасается; хлебопек не сажает в печь других хлебов ранее, чем испекутся уже посаженные хлебы.

Исправление. 31. Будем же подражать им. Ради всего святого умоляю вас принимать меры к тому, чтобы при изучении грамматики не вмешивать диалектику, а в то время, когда ум занят диалектикой, не впутывать риторику, и, когда мы занимаемся латинским языком, греческий нужно отложить. В противном случае предметы будут мешать друг другу, так как устремленное на несколько предметов внимание менее сосредоточивается па отдельном предмете. Хорошо это знал великий Иосиф Скалигер, который, как говорят (быть может, по совету отца), всегда занимался одновременно только одним предметом, направляя па него все силы своего ума. Благодаря этому он усвоил четырнадцать языков, а искусств и наук - столько,

сколько в состоянии вместить человеческий ум, и овладел, казалось, всем этим с большим совершенством, чем те, которые изучали только одну науку. И всякий, кто пробовал идти по тому же пути, пробовал это не напрасно.

32. Итак, пусть в школах будет установлен порядок, при котором ученики в одно и то же время занимались бы только одним предметом.

Основоположение V

Сперва внутреннее. 33. Всякое свое действие природа начинает изнутри. Например, у птички природа формирует сперва не когти, перья или кожу, а внутренности. А наружные части после, в свое время.

Подражание. 34. Так и садовник не прикладывает черенки извне к коре и не прививает их к поверхности дерева, но расщепляет ствол растения до сердцевины и внедряет черенок возможно глубже, хорошо его приспособив, плотно замазывает щели, чтобы сок ни в одном месте не мог вытечь, а впитывался бы во внутренность черенка и всю свою силу отдал бы на его произрастание.

35. Так, дерево, питающееся орошающим его небесным дождем или соком из земли, впитывает эту пищу не через внешний покров коры, а через поры внутренних частей. Поэтому садовник обыкновенно поливает не ветви, а корень. II животное переваривает пищу для питания не внешними органами, а желудком, который переваренное распространяет по всему телу. Поэтому, если воспитатель юношества таким образом больше всего будет занят корнем знания, то разумная жизненная сила легко перейдет в ствол, т. е. в память, и, наконец, появятся цветы и плоды: свободное пользование языком и опытность в делах.

Отклонение. 36. Ошибку делают те наставники, которые хотят достигнуть образования вверенного им юношества тем, что много диктуют и дают заучивать много на память, без тщательного разъяснения вещей. Точно так же погрешают и те, которые хотят все разъяснить, но не соблюдают меры, не зная, как нежно нужно отрыть корень и ввести ростки наук. Таким образом, они терзают учеников так же, как если бы кто-нибудь для надреза в растении вместо ножичка пустил бы в ход дубину или колотушку.

Исправление. 37. Итак, на основании сказанного:

I Нужно образовывать, во-первых, понимание вещей, во-вторых, память и, в-третьих, язык и руки.

II. Учитель должен соблюдать все способы раскрытия познавательных способностей и применять их сообразно обстоятельствам (это мы рассмотрим в следующей главе).

Основоположение VI

Прежде общее. 38. Всякое свое формирование природа начинает с самого общего и кончает наиболее особенным.

Например, намереваясь произвести из яйца птицу, природа не создает и не формирует сперва голову, глаз, перо или коготь, а согревает всю массу яйца и движением, вызванным теплотой во всей массе, образует кровеносные жилки, так что возникает уже общее очертание всей птицы (именно то, что должно превратиться в голову, крылья или ноги), и затем только постепенно развиваются отдельные члены, пока не завершится их полное развитие.

Подражание. 39. Подражая этому, архитектор сперва или в уме о составляет себе общую идею всего здания, или вырисовывает на бумаге проект, или даже делает деревянную модель и согласно этому закладывает фундамент, затем выводит стены и, наконец, покрывает крышей. И только после этого он заботится о тех второстепенных вещах, которыми заканчивается постройка дома: о дверях, окнах, лестницах и пр. Наконец, он присоединяет украшения, картины, скульптуру, занавеси и пр.

40. Так, художник, желая изобразить лицо человека, не изображает сначала ухо, глаз, нос, рот, а делает только абрис лица (или всего человека) грубым углем. Затем, если он видит, что пропорция верна, закрепляет эту основу легкой кистью все еще в общей форме. Наконец, обозначает распределение света и тени и только тогда вырисовывает части тела и раскрашивает их самыми разнообразными красками.

41. Таким образом, скульптор намереваясь создать статую, берет грубый чурбак, обтесывает его со всех сторон, и притом сначала грубо, затем тоньше, чтобы обрубок передал уже в грубом виде общие очертания изображения; наконец, чрезвычайно тщательно отделывает отдельные члены и покрывает красками.

42. Подобным же образом садовник берет только общий образ дерева, т. е. прививной черенок; сколько почек на нем, столько же может вырасти впоследствии главных ветвей.

Отклонение. 43. Отсюда следует, что неправильно будет преподавать науки с самого начала со всеми подробностями, вместо того чтобы предпосылать им сперва простой общий очерк всех знаний. Никому нельзя дать образование на основе одной какой-либо частной науки, независимо от остальных наук.

44. Точно так же плохо учат искусствам, наукам, языкам, если не предпосылают им предварительного элементарного обучения. Так, я помню, было на практике. Только что приступив к диалектике, риторике и метафизике, мы были завалены длинными правилами, даже с комментариями правил и объяснениями комментариев, сличениями авторов и спорными вопросами. Подобным образом нас набивали и латинской грамматикой со всеми отступлениями, и греческой грамматикой с диалектами греческого языка. Мы, несчастные, были ошеломлены, не зная, что кругом нас происходит.

Исправление. 45. Средство против этой беспорядочности будет состоять в следующем:

I. С самого начала юношам, которым нужно дать образование, следует дать основы общего образования, т. е. распределить учебный материал так, чтобы следующие затем занятия, по-видимому, не вносили ничего нового, а представляли только некоторое развитие полученных знаний в их частностях. Ведь у дерева, хотя бы оно росло сто лет, не вырастает ни одного сука, но все новые ветви разрастутся от первоначально выросших суков.

II. Любой язык, любые науки или искусства должны быть сперва преподаны в простейших элементах, чтобы у учеников сложилось общее понимание целого их; затем для более полного изучения их даются правила и примеры, потом сообщаются полные системы с присоединением неправильностей, наконец даются, если это нужно, комментарии. Кто начинает дело с основания, тот не так нуждается в комментариях. Намного позже каждый сам будет в состоянии комментировать лучше.

Основоположение VII

Все постепенно и никаких скачков. 46. Природа не делает скачков, а идет вперед постепенно. Так, образование птички имеет свои ступени, которые не могут быть ни обойдены, ни переставлены, пока птенец, вырвавшись из своей скорлупы, не выйдет наружу. Когда это произойдет, то мать птенца не заставляет его немедленно летать и искать корма (так как он еще не в силах это делать), но кормит его сама и, согревая пока собственной теплотой, помогает его оперению. Когда он оперился, то не сейчас же она выгоняет его из гнезда для летания, а заставляет постепенно упражняться, сперва расправлять крылья в самом гнезде, затем размахивать ими, поднимаясь над гнездом, а вскоре пробовать летать и вне гнезда, однако на близком расстоянии, потом перелетать с ветки на ветку, с дерева на дерево, а там уже с горы на гору; таким образом, наконец, спокойно вверяет она его небу. И каждая из отдельных этих ступеней требует для себя определенного времени, и не только времени, но и постепенности, и не только постепенности, но и неизменного их порядка.

Подражание. 47. Так подвигается вперед и тот, кто строит дом. Он начинает не с крыши и не со стен, а с фундамента. А заложив фундамент, не покрывает его крышей, а воздвигает стены. Словом, как в природе все сцепляется одно с другим, так и в обучении нужно связывать все одно с другим именно так, а не иначе.

48. Так, садовнику нужно соблюдать постепенность в своих работах: необходимо, говорю я, выбирать корень, выкапывать его, пересаживать, подрезывать, делать надрезы, прививать черенок, замазывать расщелины и пр.; ничего из этого нельзя опустить, ничего нельзя производить ранее другого. И когда все это делается закономерно, в порядке постепенности, то в деле следует удача и едва ли может произойти неудача.

Отклонение. 49. Следовательно, получаются явные нелепости, когда учителя не распределяют занятии для себя и учеников таким образом, чтобы одно не только постепенно следовало за другим, но и так, чтобы каждая работа по необходимости заканчивалась в определенный срок, ибо, не установив задач и средств для их достижения и порядка использования этих средств, легко что-либо пропустить, извратить, запутать дело.

Исправление. 50. А потому, сообразно с этим:

I. Вся совокупность учебных занятий должна быть тщательно разделена на классы так, чтобы предшествующее всегда открывало дорогу последующему и освещало ему путь.

II. Время должно быть распределено с величайшей точностью так, чтобы на каждый год, месяц, день, час приходилась своя особая работа.

III. Распределение времени и работ необходимо соблюдать точно, чтобы ничто не было пропущено и извращено.

Основоположение VIII

До окончания дела не следует останавливаться. 51. Начав что-либо, природа не останавливается, пока не доведет дело до конца.

Птица, например, начиная по природному инстинкту высиживать яйца, не прекращает этого, пока не выведутся птенцы. Если бы она перестала сидеть хотя бы несколько часов, остывший зародыш погиб бы. Даже когда птенцы выведутся, птица не перестает их согревать до тех пор, пока они не окрепнут и не покроются перьями и не будут в состоянии переносить действия воздуха.

Подражание. 52. Так же и художник, начав писать картину, поступит лучше всего, если будет продолжать дело без перерыва. Ведь тогда и краски лучше согласуются одна с другой и держатся крепче.

53. По той же самой причине всего лучше без перерыва доводить до конца строение здания. Иначе солнце, дождь, ветры разрушают работу, и все, что придется прибавить впоследствии, не так прочно держится, словом, вся постройка получает повреждения, трещины и становится непрочной.

54. Разумно поступает также садовник, когда он, принявшись за насаждение, не прерывает его, пока не завершит дело, иначе с течением времени влага ствола или черенка высохнет, а тогда засохнет и все растение.

Отклонение. 55. Из всего этого ясно, что нельзя без ущерба для дела отвлекать на другие занятия детей, помещенных на месяцы и годы в школы. Равным образом вредно, когда учитель с учениками берется то за одно, то за другое, не доведя ничего серьёзно до конца. Вредно, наконец, если он не назначает на каждый час определенной задачи и не выполняет ее в положенное время так, чтобы вообще всякий раз было заметно продвижение вперед. Где недостает подобного огня, там все застывает. И недаром советуют ковать железо, пока оно горячо, так как если позволить ему остыть, то излишне бить по нему молотком; необходимо будет снова его раскалить, и это повлечет потерю как времени, так и железа: ведь каждый раз, как кладут его в огонь, оно теряет некоторую часть своего вещества.

Исправление. 56. Следовательно:

I. Отданный в школу ребенок должен оставаться в ней до тех пор, пока он не станет образованным, нравственным и религиозным человеком.

II. Школа должна находиться в спокойной местности, удаленной от шума и развлечений.

III. То, что предназначено к выполнению в соответствии с предначертанным планом, должно быть выполнено без всякого перерыва.

IV. Никому, ни под каким предлогом не следует позволять пропускать занятия и уклоняться от уроков.

Основоположение IX

Нужно избегать противоречий. 57. Природа тщательно избегает всего противоречивого и вредного.

В самом деле, птица, высиживая яйца, охраняет их от резкого ветра, дождя или града. Она отгоняет змей, хищных птиц и всех других врагов.

Подражание. 58. Так, архитектор, насколько возможно, сохраняет лес, кирпичи, известь в сухом месте и не позволяет разорять или разрушать то, что уже выстроено.

59. Подобным образом художник охраняет только что выполненную картину от холодного ветра, сильного жара, от пыли и от прикосновения руками.

60. Садовник ограждает молодое растение кольями или плетнем, чтобы не обглодали или не вырвали его козел или заяц.

Отклонение. 61. Поэтому неразумно сообщать юношеству в самом начале какого-либо занятия нечто противоречивое, т. е. возбуждать сомнение в том, что должно быть изучено. Разве это не то же самое, что расшатывать молодое растение, которое собирается пустить корни? Чрезвычайно верно сказал Гуго: "Никогда не познает основания истины тот, кто начнет обучаться с обсуждения спорных вопросов". Так же неразумно, если юношество не охраняется от безнравственных, ошибочных, запутанных книг, а равно и от дурного товарищества.

Испраление. 62. Итак, нужно заботиться о том, чтобы:

I. Учащиеся не получали никаких других книг, кроме тех, которые приняты в соответствующем классе.

II. Эти книги были составлены так, чтобы их по справедливости и заслуженно можно было назвать источниками мудрости, добродетели и благочестия.

III. В школе и вне школы не было терпимо дурное товарищество.

Заключение. Если все это тщательно соблюдать, то едва ли возможно, чтобы школы не достигли своей цели.

Глава XVII. Основы легкости обучения и учения

Недостаточно уметь что-нибудь делать, нужно стремиться к легкости. 1. Итак, мы рассмотрели, какими средствами воспитатель юношества может верно достигнуть своей цели. Теперь посмотрим, каким образом те же самые средства нужно приспособить к врожденным способностям, чтобы можно было применять их легко и приятно.

Оснований для этого десять. 2. Но очевидно, что, идя по стопам природы, обучение юношества будет происходить легко, если:

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

II. Оно будет протекать с должной подготовкой умов.

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

IV. От более легкого к более трудному.

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

VI. Во всем будут двигаться вперед не спеша.

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

VIII. Все будет передаваться через посредство внешних чувств.

IX. Для непосредственной пользы.

X. Все постоянно одним и тем же методом.

Так, говорю я, следует поступать, чтобы все протекало легко и приятно. Но последуем теперь по стопам самой природы.

Основоположение I

Митериал берется чистый. 3. Природа всегда начинает с устранения негодного.

Птица, например, берет для высиживания только свежие яйца, содержащие чистейшее вещество; если птенец уже раньше начал формироваться, то напрасно было бы ожидать успеха.

Подражание. 4. Так и архитектор, намереваясь строить здание, нуждается в свободное площади, если же ему нужно строить на месте прежнего здания, то он должен предварительно его разрушить.

5. Так же и живописец пишет лучше всего на чистой доске. Если же она уже разрисована, или запачкана, или испорчена какой-либо шероховатостью, то сперва ее следует вычистить и отполировать.

6. Так и тот, кто хранит драгоценные мази, нуждается в чистых сосудах или, по крайней мере, в тщательно очищенных от находившейся в них раньше жидкости.

7. Так, садовник с наибольшим успехом сажает молодые деревца; если же он сажает уже подросшие, то ему придется сперва освободить их от старых ветвей, чтобы устранить возможность распространения сока в другом направлении. Вот почему Аристотель относит устранение ненужного к началам вещей, видя невозможность придать материи новую форму, не уничтожив прежней.

Отклонение. 8. Отсюда следует, что, во-первых, всего лучше воспринимают учение мудрости молодые умы, еще не привыкшие отвлекаться к другим занятиям, и чем позже начинается образование, тем с большим трудом оно продвигается вперед, так как ум уже занят другим. Во-вторых, не может мальчик с пользой для себя одновременно обучаться у многих учителей, так как едва ли возможно, чтобы все придерживались единой формы обучения; следствием этого бывает рассеянность в нежных умах и задержка в их развитии. В-третьих, неосмотрительно поступают в том случае, когда, принимаясь за образование более взрослых мальчиков и юношей, не начинают с воспитания благонравия, чтобы, обуздав их страсть, сделать учеников восприимчивыми ко всему прочему.

Укротители коней сперва обуздывают коня железными удилами и добиваются повиновения, а потом обучают его той или иной поступи. Следовательно, прав Сенека, говоря: "Сперва учись хорошим нравам, а потом мудрости, которая без хороших нравов усваивается плохо", и Цицерон: "Нравственная философия подготавливает умы для восприятия посева" и пр.

Исправление. 9. Следовательно,

I. Образование юношества должно начинаться рано.

II. У одного и того же ученика по одному и тому же предмету должен быть только один учитель.

III. По воле воспитателя прежде всего должны быть приведены в гармонию нравы.

Основоположение II

Материя стремится принять необходимую форму. 10. Природа так располагает материю, чтобы она стремилась к форме. Так, птенец, уже достаточно сформировавшийся в яйце, стремясь к более полному совершенству, начинает сам двигаться и разрывает скорлупу или разбивает ее клювом. А освободившись из заключения, с радостью согревается у матери, охотно питается и жадно раскрывает рот, глотает положенный в него корм, с удовольствием направляется к созерцанию неба, радуется упражнению в летании и, немного спустя, летает, словом, жадно, хотя и постепенно, стремится ко всему, к чему влечет его природное побуждение.

Подражание. 11. Так, садовник считает нужным позаботиться о том, чтобы растение, получив необходимую влагу и жизненную теплоту, благополучно росло.

Отклонение. 12. Плохую поэтому заботу о детях проявляют те, кто насильно принуждает их учиться. В самом деле, чего надеются этим достигнуть? Если едят без аппетита, вводя при этом все-таки в желудок пищу, то в результате это вызовет только тошноту и рвоту и, по меньшей мере, плохое пищеварение, нездоровье. Напротив, если еда вводится в желудок под влиянием чувства голода, то он воспринимает ее с удовольствием, хорошо переваривает и успешно обращает в сок и кровь. Поэтому и говорит Исократ: "Если будешь любить знание, будешь много знать", и Квинтилиан: "Стремление к учению определяется волею, принудить которую нельзя".

Исправление. 13. Итак:

I. Всеми возможными способами нужно воспламенить в детях горячее стремление к знанию и к учению.

II. Метод обучения должен уменьшать трудности учения, с тем чтобы оно не возбуждало в учениках неудовольствия и не отвращало их от дальнейших занятий.

Каким образом следует пробуждать и поддерживать в детях стремление к учению? 14. Стремление к учению пробуждается и поддерживается в детях родителями, учителями, школой, самими учебными предметами, методом обучения и школьным начальством.

1. Родителями. 15. Если родители в присутствии детей с похвалой отзываются об учении и об ученых людях или, побуждая детей к прилежанию, обещают им красивые книги, красивую одежду или еще что-либо приятное; если хвалят учителя (особенно того, которому хотят поручить детей) как со стороны его учености, так и гуманного отношения к детям (ведь любовь и восхищение являются сильнейшим средством, чтобы вызвать стремление к подражанию); наконец, если они иногда пошлют детей к учителю с поручением или маленьким подарком и пр., то легко достигнут того, что дети искренне полюбят и науку и самого учителя.

2. Учителями. 16. Если учителя будут приветливы и ласковы, не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением, а будут привлекать их своим отеческим расположением, манерами и словами; если учителя рекомендуют науки, к которым они приступают, со стороны их превосходства, привлекательности к легкости; если более прилежных учеников будут время от времени хвалить (даже наделяя малышей яблоками, орехами, сахаром и т. п.); если, пригласив некоторых учеников к себе на дом, а также всем вместе, будут показывать картинки, изображающие то, что им в свое время придется изучать, оптические и геометрические инструменты, глобусы и другие подобные вещи, которые могут вызвать у них чувство восхищения; если будут через них сноситься с родителями, словом, если учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердце так, что детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома.

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

4. Предметами преподавания. 18. Привлекают юношество и самые учебные предметы, если они соответствуют возрасту и преподаются понятно с присоединениями иногда чего-либо шутливого или менее серьезного, но приятного. Это и значит приятное соединять с полезным.

5. Методом, который должен быть естественным. 19. Чтобы пробуждать стремление к знанию, прежде всего самый метод по необходимости всегда должен быть естественным. Ведь все, что естественно, развивается само собой. Нет необходимости заставлять воду течь но наклонной плоскости; удали только плотину или вообще все то, что ее задерживает,- и ты увидишь, что она тотчас потечет. Нет нужды просить птичку улететь - открой только клетку. Нет необходимости принуждать глаз к изящной картине или ухо обращаться к прекрасной мелодии, если только ты предоставишь им это. В таких случаях скорее придется сдерживать их.

Метод должен разумно сочетать приятное с полезным. Чего требует естественный метод, должно быть ясным из предшествующей главы, равно как и из последующих правил. Кроме того, чтобы способности пробуждались самим методом, необходимо его разумно оживлять и делать приятным именно так, чтобы все, как бы оно ни было серьезно,

преподавалось дружеским и приятным образом в форме бесед, состязаний, разгадывания загадок или в форме притч или басен. В своем месте об этом будет сказано полнее.

6. Школьным начальством. 20. Начальство и попечители школы могут возбуждать усердие к учению, если сами будут присутствовать на публичных актах (будут ли то упражнения в декламации и в диспутах или экзамены и присуждение ученых степеней) и более прилежным будут раздавать похвальные отзывы и награждать их (без лицеприятия) подарками.

Основоположение III

Все из собственных основ. 21. Природа производит все из основ незначительных по величине, но мощных по своему качеству.

Например то, из чего должна образоваться птица, свертывается в каплю и окружается скорлупой, чтобы ее легко можно было носить в утробе и согревать при высиживании. Однако это по своему качеству содержит в себе всю птицу, потому что потом из заключенной в нем жизненной силы сформируется тело птицы.

Подражание. 22. Так, дерево какой угодно величины целиком заключается как в зерне своего плода, так и в черенке последнего побега своих ветвей. Таким образом, если последний посадить в землю, то из него благодаря внутренней действующей силе снова вырастет целое дерево.

Поразительное уклонение. 23. Обычно против этого основного положения в школах свершается величайший грех. Ведь большинство учителей считают нужным вместо семени сажать растения, а вместо черенков - деревья, так как вместо основных начал навязывают ученикам хаос различных заключений, больше того - даже подлинных текстов. Но как верно то, что мир состоит из четырех элементов (видоизменяющихся только по своим формам), так, несомненно, и научное образование состоит из немногих начал, из которых, если только знать способы их различения, возникает бесконечное множество положений, подобно тому как на дереве из основательно укрепившегося корня могут вырасти сотни ветвей, тысячи листьев, цветов и плодов. Да умилосердится бог над нашим веком и откроет у кого-либо мысленные очи, чтобы тот правильно понял связи вещей и сообщил это другим. А мы, если будет угодно богу, в кратком изложении христианской пансофии дадим очерк нашего опыта в той скромной надежде, что бог через других откроет в свое время большее.

Исправление I. 24. Отметим между тем три положения:

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

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

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

Глава XVIII. Основы прочности (основательности) обучения и учения

Поверхностность обычного обучения. 1. От многих раздаются жалобы, да и факты это подтверждают, что только немногие ученики выносят из школ основательное образование, а большинство - только поверхностное образование или даже только намек на образование.

Причина того двоякая. 2. Если ты будешь искать причины этого, то она окажется двоякой. Это происходит либо потому, что в школах, пренебрегши существенным, обращают внимание на ничтожное и пустое, либо потому, что ученики снова забывают то, что они выучили, так как большая часть знаний только скользит по поверхности ума и не внедряется в него. Этот второй недостаток настолько распространен, что мало людей, которые на него не жаловались бы. В самом деле, какими бы мы считались учеными, если бы память тотчас воспроизводила нам все то, что мы когда-либо читали, слышали, воспринимали умом - мы, которые использовали каждый случай для приобретения знаний! Но такой способностью наша память не обладает, и очевидно, что мы черпаем воду решетом.

Средства против того и другого недостатка нужно искать в естественном методе. 3. Но есть средство против этого зла? Несомненно, найдется. Обратившись к школе природы, опять-таки будем искать руководящих указаний в ее творениях, предназначенных для долгого существования. Таким путем можно будет найти метод, при котором каждый будет знать не

только то, что выучил, но даже более, чем он выучил, т. е. не только свободно излагать почерпнутое от учителей и из авторов, но и основательно судить о самих вещах.

4. Но этого можно достигнуть:

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

II. Занимаясь, однако, всеми этими вещами уже без всякого изъятия.

III. Если всему будет положено прочное основание.

IV. Если указанные основания будут закладываться глубоко.

V. Если все затем будут опираться только на эти основания.

VI. Все, что нужно различать, должно быть различаемо с полной определенностью.

VII. Все последующее должно опираться на предыдущее.

VIII. Все, что связано между собой, должно быть связываемо постоянно.

IX. Все должно быть распределяемо пропорционально между разумом, памятью и языком.

X. Все должно закрепляться постоянными упражнениями.

Основоположение I

Не следует приниматься ни за что ненужное. 5. Природа никогда не делает ничего бесполезного.

Например, создавая птичку, природа не дает ей ни чешуи, ни плавательных перьев, ни жабр, ни рогов, ни четырех ног и ничего такого, что ей не будет нужно, а дает только голову, сердце, крылья и пр. Дереву природа не дает ушей, глаз, перьев, ЕОЛОС и пр., а лишь кору, лыко, сердцевину, корень и пр.

Подражание механическим искусствам. Таким образом, и тот, кто желает, чтобы поле, виноградник, сад давали плоды, засевает их не сорной травой, не крапивой, не чертополохом и не терновником и пр., но благородными семенами и растениями.

7. Так и архитектор, думая построить крепкое здание, заготавливает не солому, не мякину, не грязь, не ивовые прутья, но камни, кирпичи, крепкое дерево и тому подобный крепкий и плотный материал.

И в школах. 8. Следовательно, в школах:

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

II. Если что-либо нужно сообщить юношеству даже и ради настоящей жизни (как это и бывает), все это должно быть таково, чтобы, не мешая той вечной жизни, и в этой настоящей жизни приносило бы существенную пользу.

Нужно изучать только ценное. 9. Кому нужны пустяки? Какой смысл изучать то, знание чего не принесет пользы, а незнание не принесет вреда и отчего в дальнейшем возрасте придется отучиваться или что придется среди занятий забывать? Нам есть чем заполнить всю свою короткую жизнь, если даже ни одной капли ее не тратить на пустяки. Итак, пусть будет задачей школы занимать юношество только серьезным. А каким образом забава может превращаться в серьезное дело - об этом будет сказано в своем месте.

Основоположение II

Нужно заниматься только тем, что относится к делу. 10. Природа ничем не пренебрегает из того, что является полезным в будушем для того тела, которое она создает.

Например, создавая птичку, она не забывает ни головы, ни крыла, ни ноги, ни когтя, ни кожи - словом, ничего, что относится к сущности данного рода птиц и т. п.

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

12. Поэтому в школах следует обучать не только наукам, но и нравственности и благочестию. А научное образование пусть служит человеку к усовершенствованию

одновременно и его разума, и языка, и рук для того, чтобы он мог все, что требуется, разумно созерцать, выражать словами и осуществлять в действии. Если что-либо из этого опустить, то получится пробел, который не только нанесет ущерб образованию, по и подорвет его основательность. Ибо крепким может быть только то, что тесно связано во всех своих частях.

Основоположение III

Прочно только то, что хорошо обосновано. 13. Природа ничего не творит без твердого основания, без корня.

Растение не растет кверху, пока не пустит свой корень вниз, а если попытается это сделать, то ему придется завянуть и погибнуть. Вот почему разумный садовник даже и посадки не производит, пока не убедится в том, что черенок уже пустил корень. У птицы и у всякого животного место корня заступают внутренности (питающие члены), которые поэтому, как основа всего тела, и начинают всегда образовываться в первую очередь.

Подражание. 14. Так, архитектор не строит здания, не положив сперва твердого основания, иначе все обратится в развалины. Равным образом и художник подкладывает под краски грунт, без которого краски или легко отваливаются и выветриваются, или теряют свой цвет.

Отклонение. 15. Такого фундамента не подводят под обучение те преподаватели, которые:

1) не работают над тем, чтобы прежде всего сделать учеников любознательными и внимательными,

2) не посвящают учеников в намечаемый ими общий план занятий в целом, так, чтобы ученики отчетливейшим образом понимали (различали), что нужно делать и что делается в действительности. А какой прочности можно ожидать, если ученик учится без любви к знанию, без внимания и без понимания?

Исправление. 16. Следовательно, сообразно с этим:

I. Какое бы занятие ни начинать, нужно прежде всего возбудить у учеников серьезную любовь к нему, доказав превосходство этого предмета, его пользу, приятность и что только можно.

II. Идея языка или искусства (которая является не чем иным, как извлечением, охватывающим в самом общем виде все части предмета) всегда должна запечатлеваться в уме учащегося ранее, чем приступят к частному его рассмотрению. В таком случае учащийся уже в самом начале хорошо может обозреть как цель и пределы предмета, так и внутреннее расположение его частей. Ибо как скелет есть основа всего тела, так общий очерк искусства есть базис и основа всего искусства.

Основоположение IV

Основания должны быть заложены глубоко. 17. Природа пускает корни глубоко. Так у животного природа скрывает жизненные органы глубоко в теле.

И дерево тем крепче стоит, чем глубже пускает корни; если его корни находятся только над наружным слоем почвы, то его легко можно вырвать.

Исправление отклонений. 18. Отсюда ясно, что восприимчивость к учению в ученике нужно возбуждать серьезно и идею предмета глубоко запечатлевать в уме. К более полной системе искусства или языка следует подходить не ранее, чем будет установлено, что идея усвоена совершенно ясно и пустила хорошие корни.

Основоположение V

Все из собственных корней. 19. Природа все производит из корня и более ниоткуда.

Ибо, сколько на дереве ни появляется древесины, коры, листьев, цветов, плодов,- все это рождается только от корня. Хотя дождь и идет сверху, а садовник поливает снизу, необходимо, чтобы вся эта влага прошла через корни, а затем только разлилась по стволу, ветвям, отросткам, листьям и плодам. А потому, хотя садовник приносит прививок со стороны, однако считает необходимым так привить его к стволу, чтобы он, как бы слившись с его существом, всасывал бы сок того же корня и, питаясь этим соком, разрастался силою корня. От корня у дерева является все, и нет необходимости приносить со стороны и прививать ему листья и

ветви. Точно так же оперение птиц не составляется из перьев, которые побросали другие птицы, но происходит из самих внутренних ее частей.

Подражание этому в технике. 20. Так и предусмотрительный архитектор все устраивает таким образом, чтобы здание опиралось исключительно на свой фундамент и поддерживалось своими связями без подпорок со стороны. Если здание нуждается в таких подпорках, то это служит доказательством его непрочности и готовности обрушиться.

21. Кто устраивает пруд или водоем, тот не приказывает доставлять воду из другого места и не ждет дождевой воды, но отыскивает естественный источник и по каналам и скрытым трубам проводит воду в свой водоем.

В школах. 22. Из этого основного положения следует, что правильно обучать юношество - это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, извращений, мнений, а это значит - раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки (знания), подобно тому как из почек деревьев вырастают листья, цветы, плоды, а на следующий год из каждой почки вырастет целая новая ветка со своими листьями, цветами и плодами.

Огромное отклонение в школах. 23. На самом деле до сих пор школы не достигли того, чтобы приучать умы, точно молодые деревца, развиваться из собственного корня, но приучали учащихся только к тому, чтобы, сорвав ветки в других местах, навешивать их на себя и, подобно эзопозской вороне, одеваться чужими перьями. В школах прилагали старание не столько к тому, чтобы открыть скрывающиеся в сознании источники познания, сколько к тому, чтобы орошать этот источник чужими ручьями. Это значит, что школа не показывала самые вещи, как они происходят из самих себя и каковы они в себе, но сообщала, что о том и другом предмете думает и пишет один, другой, третий и десятый автор. И величайшей ученостью казалось знать о многом противоречивые мнения многих. Поэтому и получилось то, что весьма многие (ученые) занимаются только тем, что, копаясь в авторах, извлекают фразы, сентенции, мнения, составляя науку наподобие лоскутного платья. К ним с упреком обращается Гораций: "О, подражатели, рабский скот!" И действительно - рабский скот, привыкший только к тасканию чужих тяжестей.

Внешний блеск поверхностной учености. 24. Но, спрашиваю я, какая польза от того, что мы теряемся среди различных мнений о вещах, когда вопрос ставится о знании вещей, каковы они на самом деле? Так ли уж в жизни ничего нет такого, чем бы мы могли заняться, кроме того, чтобы следовать за другими, которые блуждают туда и сюда и высматривают, кто, где сбивается с пути или спотыкается, или уклоняется от правильного направления. О смертные, будем стремиться к прямой цели, оставив обходные пути. Если эта цель прочная и достаточно ясная, почему нам не стремиться к ней прямо? Почему лучше пользоваться чужими глазами, а не своими?

Причина этого - ошибочный метод. 25. Метод преподавания всех предметов показывает, что школы стремятся к тому, чтобы научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом. Школы учат не тому, чтобы открывать источники и выводить оттуда различные ручейки, но только показывают ручейки, выведенные из авторов, и согласно с ними предлагают идти по ним к источникам назад. Ведь ни один словарь (по крайней мере, нам известный, если исключить словарь поляка Кнапия, хотя и к нему мы выскажем свои пожелания в XXII главе) не учит говорить, а только понимать. Едва ли хоть одно руководство по грамматике учит составлять речь, а учит только ее разбирать. Ни один учебник фразеологии не учит способу искусно составлять и разнообразить фразы, а дает только запутанную смесь фраз. Почти никто не преподает физику посредством наглядных демонстраций и экспериментов, но все преподают ее путем чтения текстов Аристотеля или кого-либо другого. Никто не развивает нравов путем внутреннего преодоления страстей, но все дают лишь поверхностный очерк учения о нравственности путем внешнего определения и разделения добродетелей. Это станет ясным, если с божией помощью мы подойдем к специальному методу преподавания искусств и языков, и еще более ясным, если это будет угодно богу, в начертании пансофии.

Глава XX. Метод наук в частности

Ручейки должны слиться в реки. 1. В целях практического применения соберем, наконец, разбросанные выше наблюдения относительно искусного обучения наукам, искусствам, языкам, нравам я благочестию. Я говорю искусного, т. е. легкого, основательного и быстрого.

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

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

1) он должен иметь чистое духовное око;

2) перед ним должны быть поставлены объекты;

3) должно быть налицо внимание и затем

4) подлежащее наблюдению должно быть представлено одно за другим я надлежащем порядке - и он все будет усваивать верно и легко.

I. Как хранить в чистоте духовное зрение? 4. Ни от кого не зависит, какие у нас природные дарования. Бог по своему благому усмотрению распределил эти духовные зерцала, эти внутренние очи. Но в нашей власти не позволять этим нашим зерцалам покрываться пылью и помрачать свой блеск. А пылью этой являются излишние, бесполезные, пустые умственные занятия. Ведь наша душа находится в постоянном движении наподобие вертящегося мельничного жернова: постоянные ее помощники - внешние чувства - непрерывно доставляют ей захваченный материал, и большей частью (если за этим тщательно не следит высший наблюдатель - разум) - пустой, именно: вместо зерна и муки - мякину, солому, песок, опилки и что попало. И тогда происходит то же самое, что и на мельнице: все углы наполняются пылью. Итак, предохранить от прикрытия пылью этот внутренний жернов - ум (который является зерцалом) - это и значит разумно приучать юношей к делам почтенным и полезным, отвлекая их от пустых занятий.

II. Как делать близкими для юноши предметы изучения? 5. Чтобы зеркало хорошо отражало предметы, необходимо прежде всего, чтобы предметы обладали достаточной плотностью и ясностью и находились в области внешних чувств. Ведь туман и тому подобные вещи разреженного состава отражают от себя мало лучей и чрезвычайно слабо отражаются в зеркале, а предметы отсутствующие я совсем не отражаются. Итак, то, что будет представляться юношеству для изучения, пусть будут вещи, а не тени, вещи, говорю я, подлинные, полезные, хорошо действующие на чувство и воображение. А действовать они будут в том случае, если их пододвинуть настолько близко, чтобы они производили на нас впечатление.

Все - через самостоятельное наблюдение. 6. Поэтому пусть будет для учащих золотым правилом: все что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое - для восприятия зрением, слышимое - слухом, запахи - обонянием, подлежащее вкусу - вкусом, доступное осязанию - путем осязания...

Тройное основание для этого правила: 1. Так как познание начинается с ощущения. 7. Для этого имеется тройное основание. Во-первых, начало познаний необходимо всегда вытекает из ощущений (ведь нет ничего в уме, чего ранее не было бы в ощущениях). А потому следовало бы начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними. И только после ознакомления с самой вещью пусть идет о ней речь, выясняющая дело более всесторонне.

2. Ощущение удостоверяет. 8. Во-вторых, истина и точность знания также зависят не от чего иного, как от свидетельства ощущений. Ведь вещи прежде всего и непосредственно запечатлеваются в ощущениях, а потом только с помощью ощущений - в уме. Доказательством этого служит то, что чувственному познанию доверяют самому по себе, а при размышлении или чужом доказательстве за достоверностью обращаются к ощущению. Разуму мы верим лишь настолько, насколько есть возможность подтвердить его специальным приведением соответствующих примеров (достоверность которых исследуется ощущением). Никого нельзя заставить поверить чужому свидетельству вопреки опыту собственного его ощущения. Итак, чем более знание опирается на ощущение, тем оно достовернее. Поэтому, если мы желаем привить учащимся истинное и прочное знание вещей, вообще нужно обучать всему через личное наблюдение и чувственное доказательство.

3. Передает памяти. 9. В-третьих, так как ощущение есть самый надежный проводник памяти, то указанное чувственное наглядное восприятие всего приводит к тому, что если кто-либо этим путем что-либо усвоил, то он будет знать это твердо. Если я хоть раз попробовал сахару, хоть раз видел верблюда, хоть раз слышал пение соловья, хоть раз был в Риме и осмотрел его (только внимательно), то, конечно, все это крепко запечатлеется в памяти и не может быть забыто. Поэтому-то дети легко могут запоминать по рисункам библейские и другие истории. Очевидно, что каждый из нас легче и отчетливее представляет себе, что такое носорог, кто хоть раз (по крайней мере на картине) видел его. Очевидно также, что каждый из нас лучше знает историю события, при котором он сам присутствовал, чем если бы ему рассказывали сотню раз о событии, при котором он не присутствовал. Отсюда известное выражение Плавта: "Лучше один свидетель-очевидец, чем десять, передающих по слуху", а также и выражение Горация: "Медленнее проникает в душу то, что воспринимается слухом, чем то, что мы видим своим надежным взором и что воспринимается нами как зрителями".

Кто сам однажды внимательно наблюдал анатомию человеческого тела, тот поймет и запомнит все вернее, чем если он прочитает обширнейшие объяснения, не видав всего этого своими глазами. Отсюда известное выражение: наблюдение собственными глазами заменяет собой доказательство.

Огромная польза рисунка в процессе обучения. 10. Если иногда нет налицо вещей, то можно вместо них применять копии или изображения, приготовленные для обучения.

Так, ботаники, зоографы, геометры, геодезисты и географы с пользой прилагают к своим описаниям рисунки. Подобным образом следовало бы делать в физике и в других предметах.

Искусственный скелет человеческого тела. Например, по нашему замыслу, строение человеческого организма можно было бы преподать наглядно в том случае, если человеческий скелет (какие, обыкновенно, хранятся в музеях или даже сделанный из дерева) обложить сделанными из замши и набитыми шерстью мускулами, сухожилиями, нервами, венами, артериями, внутренностями, легкими, сердцем, диафрагмой, печенью, желудком со всеми внутренними органами - все в надлежащем месте и надлежащих размеров, с надписью над каждой частью ее названия, назначения, функции. Если ученика, занимающегося физикой (естествознанием), поставить перед этой моделью и все по частям разъяснить ему и показать, то он все воспримет как бы играючи и таким образом поймет строение своего тела. Такого рода наглядные пособия (именно изображения вещей, которых нельзя представить в натуре) надо было бы приготовить по всем областям знания, чтобы в школах они были под рукой. Правда, для подготовки их потребовались бы известные расходы и труд. Однако это окупилось бы с избытком.

Можно ли все сделать доступным ощущению? 11. Если кто-либо сомневается в том, что таким образом может быть воспринято ощущениями все, даже духовные и не находящиеся перед глазами предметы (то, что находится и происходит на небе или в глубине, в каких-либо заморских странах), тот пусть вспомнит, что все устроено свыше для гармонии, так, чтобы все вышнее могло быть представлено низшим, отсутствующее - присутствующим, невидимое - видимым. Это достаточно ясно хотя бы из "Макромикрокосма" Роберти Флути, который очень

удачно изображает наглядным образом происхождение ветров, дождей и грома. И несомненно, что таким образом все это можно представить себе гораздо яснее и легче.

III. Что такое свет внимания? 12. Все это относится к восприятию предметов ощущениями. Далее следует сказать о свете, при отсутствии которого напрасно будешь подносить предмет к глазам. Этот свет учения есть внимание, благодаря которому учащийся воспринимает все открытым и как бы жаждущим знания разумом. Как в темноте с закрытыми глазами никто не видит, хотя бы предмет был весьма близко перед глазами, так все останется невоспринятым, если ты будешь говорить и указывать что-либо человеку невнимательному. Это и происходит на наших глазах с теми, кто, блуждая мыслями где-либо, не замечают многого, что происходит в их присутствии. Желая что-либо показать другому, необходимо ночью зажечь свечу и часто поправлять ее, чтобы она светила ярко; так и учитель, желающий просветить знанием вещей ученика, объятого тьмой невежества, должен прежде всего возбудить в нем внимание, чтобы он с ненасытной жадностью воспринимал науку. Как этого можно достигнуть, мы указали в основоположениях XVII главы и в проблеме I главы XIX.

IV. Чего требовал бы метод выяснения вещей при помощи яркого света. 13. И этого о свете довольно.

Надо теперь найти способ или метод представлять предметы чувствам таким образом, чтобы от них получалось прочное впечатление. Принципы этого способа прекрасно можно заимствовать из внешнего зрения. Чтобы видеть что-либо правильно, необходимо следующее: 1) поставить соответствующий предмет пред глазами, ,2) но не вдали, а на надлежащем расстоянии, 3) и притом не сбоку, но прямо пред глазами, 4) лицевая сторона предмета должна быть не отвернута или перевернута, но обращена прямо к глазам, 5) так, чтобы сперва можно было осмотреть предмет в целом, 6) а затем осмотреть каждую часть в отдельности, 7) и притом по порядку от начала до конца, 8) и останавливаться на каждой части до тех пор, 9) пока все не будет различено правильно. Когда все эти условия выполняются надлежащим образом, то наблюдение происходит правильно. Если же хотя бы одно из них отсутствует, то наблюдение либо совсем не происходит, либо происходит плохо.

Дело выясняется примером. 14. Например, желая прочитать присланное другом письмо, мы должны: 1) поднести его к глазам (ведь как можно читать письмо, не видя его), 2) приблизить к глазам на надлежащее расстояние (на слишком отдаленном расстоянии зрение не различает букв), 3) положить его пред глазами прямо (что видят искоса, то видят запутанно), 4) держать его в надлежащем положении (ведь кто мог бы читать, положив письмо или книгу наискось или перевернув вверх ногами?), 5) в письме прежде всего нужно посмотреть на более главное: кто, кому, откуда, когда пишет (если не выяснишь этого наперед, то не так хорошо поймешь и подробности текста), 6) затем читать все остальное, ничего не пропуская, иначе не все узнаешь и случайно опустишь главное, 7) необходимо читать все по порядку, одну часть за другой (выхватывая фразу отсюда, фразу оттуда, только нарушишь и запутаешь смысл), 8) останавливаться на отдельных частях, пока не поймешь их (стремясь пробежать письмо быстро, легко можешь выпустить из внимания что-либо существенное), 9) наконец, когда все понятно, нужно разобраться, что в письме более и что менее важно.

Применение к искусству обучения наукам 9 правил. Правило I. 15. Эти наблюдения дают в распоряжение преподавателей наук девять следующих чрезвычайно полезных правил: Всему, что должно знать, нужно обучать. Ведь если не преподать ученику то, что он должен знать, то откуда он мог бы это узнать? Итак, пусть остерегаются учителя скрывать что-либо от учеников: ни умышленно, как обыкновенно делают люди завистливые и нечестные, ни по небрежности, как это бывает у лиц, исполняющих свои дела небрежно. Здесь нужны честность и трудолюбие.

Правило II. 16. Все, чему обучаешь, нужно преподносить учащимся, как вещь действительно существующую и приносящую определенную пользу.

Ученик именно должен видеть, что изучаемое им есть и не утопия или что-либо относящееся к платоновским идеям, но что это вещи действительно нас окружающие,

истинное познание которых принесет подлинную пользу в жизни. При таком условии ум будет обращаться к изучаемому ревностнее и будет все различать более тщательно.

Правило III. 17. Всему, чему обучаешь, нужно обучать прямо, а не окольными путями.

Это и будет значить - смотреть прямо, а не искоса, когда мы не столько видим вещи, сколько слегка задеваем взглядом, а потому и воспринимаем их спутанно и темно. Пусть каждая вещь наглядно предлагается учащемуся в своей собственной сущности, просто, без словесных прикрытий, без переносного смысла, намеков и преувеличений. Такие приемы хороши при превознесении или умалении, при рекомендации или порицании уже изученных вещей, а не при первичном ознакомлении с предметом; в этом последнем случае к вещам нужно подходить прямо.

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

Наилучшее познание вещи имеет место в том случае, если она познается так, как она есть: так как будет не познанием, а ошибкой, если вещь познается иначе, чем она есть. Всякая вещь бывает такой, какой она сделана; ведь если она окажется иной, чем произведена, то очевидно, что она испорчена. Но всякая вещь происходит от своих причин. Следовательно, раскрыть причины происхождения вещи - это значит преподать истинное значение вещи согласно с известным положением: знать - это значит понять вещь через познание причин; причина есть путеводительница ума. Итак, всего лучше, всего легче, всего вернее вещи познаются в том порядке, как они произведены; так, желающему читать письмо кладут в том положении, в каком оно написано: трудно читать по обернутой или перевернутой верхом вниз рукописи. Таким же образом вещь будет воспринята легко и верно, если ты описываешь ее в том порядке, в каком она произведена, а всякого рода искусственными нарушениями и перестановками порядка ты, несомненно, спутаешь учащегося. Итак, метод науки должен следовать методу вещей: первое должно быть первым, а последующее - последующим.

Правило V. 19. Все, что подлежит изучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям.

Основание этого изложено в VI положении главы XVI. Подвергать вещь общему изучению - это значит разъяснить сущность всей вещи и ее видовые признаки. Сущность выясняется путем вопросов: что? каков? почему? На вопрос что отвечает имя, род, назначение и цель вещи; на вопрос какое отвечает форма вещи или свойство, благодаря которым вещь становится соответствующей своему назначению; на вопрос почему - производящая сила или та сила, через которую вещь делается пригодной для своей цели. Например, если я желаю дать учащемуся истинное общее понятие о человеке, то я скажу: "Человек есть (1) последнее творение божие, предназначенное для владычества над остальными творениями (2), одаренное способностью свободно принимать какое угодно решение и приводить его в исполнение (3) и таким образом наделенное светом разума для мудрого направления своего выбора и своих действий". Это есть общее, но основное определение человека, перечисляющее все необходимые признаки человека. Если бы ты пожелал присоединить сюда некоторые видовые признаки также общие, то можешь спросить: от кого? откуда? когда? и пр. Отсюда нужно переходить к частям: тело и душа, и притом тело, следуя учению анатомии, разделить на члены, а понятие души нужно раскрыть путем деления по способностям, из которых она состоит, и пр. все в должном порядке.

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

Ведь нет ничего ненужного, и иногда в малейшей даже частице заключается сила больших частиц. В самом деле, в часах даже один сломавшийся, или прогнувшийся, или сдвинувшийся с места зубчик может остановить весь механизм, в живом теле один отнятый член может унести жизнь, а в связи речи часто малейшая частица (предлог или союз) изменяет и извращает весь смысл. И так везде. Следовательно, полное понимание вещи заключается в понимании всех ее частей: что такое каждая из них и зачем она существует.

Правило VII. 21. Все нужно изучать последовательно, сосредоточивая внимание в каждый данный момент только на чем-либо одном.

Не может взор сразу охватить два или три предмета иначе, как только несвязанно и смутно (например, читая книгу, нельзя смотреть одновременно на две страницы, мало того, даже на две хотя бы непосредственно примыкающие одна к другой строки, на два слова и даже на две буквы, но последовательно - на одно после другого), так и ум может созерцать не иначе, как каждый раз только что-либо одно. Следовательно, чтобы не загромождать ума, нужно идти последовательно, отделяя одно от другого.

Правило VIII. 22. На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят.

Ничто не происходит мгновенно, так как все, что совершается, происходит благодаря движению; а движение протекает последовательно. Итак, нужно будет останавливаться с учеником на каждой части науки, пока он ее не усвоит и пока не будет уверен, что знает ее. Достигнуть этого, как мы указали в X основоположении главы XVIII, можно только путем затверживания, спрашивания, повторения до полного усвоения.

Правило IX. 23. Различия между вещами, должно передавать хорошо, чтобы понимание всего было отчетливым. Глубокая истина заключается в общеизвестном выражении: "Кто хорошо различает, тот хорошо обучает". Множество предметов загромождает учащегося, а разнообразие путает его, если не будут приняты против этого меры: по отношению к множеству - порядок, чтобы к одному переходили после другого; по отношению к разнообразию - внимательное наблюдение различий, чтобы везде становилось ясным, чем одна вещь отличается от другой. Это одно даст отчетливое, ясное, верное знание, так как и разнообразие, и сущность вещей зависят от различий, как мы об этом упоминали выше, в VI основоположении главы XVIII.

Преподаваемые в школах науки должны быть согласованы с этим методом. 24. Так как не каждый преподаватель может с таким искусством вести преподавание, то необходимо самые преподаваемые в школах науки согласовывать с законами этого метода так, чтобы нелегко было уклониться от цели. Если бы это было признано и все строго соблюдали, то обучение было бы столь же легким и приятным, как прогулка по какому-либо царскому дворцу. Туда стоит лишь попасть и иметь достаточно времени, чтобы самому осмотреть все, что там находится: картины, лепные работы, занавесы и все находящиеся там украшения. Так и школа могла бы служить театром вселенной. Получив в нее доступ, юноша легко мог бы своим зрением проникнуть во всю роскошь мира и осмотреть его, как бы прогуливаясь среди божиих и человеческих дел...

Глава XXIII. Метод нравственного воспитания

Все предшествующее не так существенно по сравнению с главным - нравственностью и благочестием. 1. До сих пор достаточно говорилось о том, как быстрее обучать наукам, искусствам, языкам. Обо всех этих предметах с полным правом здесь можно припомнить известное выражение Сенеки (Письмо 88): "Мы должны всему этому не только учиться, а выучиться". Конечно, это так, поскольку это служит не чем иным, как только подготовкой к более важному, и, как он говорит, это наши первые опыты, а не настоящие дела. В чем же будет состоять настоящая работа? В изучении мудрости, которая делает нас возвышенными, мужественными и великодушными. Это именно то, на что мы выше указали под именем нравственности и благочестия; только благодаря этому мы становимся поистине выше тварей, более близкими к самому богу.

Это нужно обратить в искусство. 2. Итак, следует как можно более заботиться о том, чтобы искусство внедрять настоящим образом нравственность и истинное благочестие было поставлено надлежащим образом в школах, чтобы школы вполне стали, как их называют, "мастерскими людей".

Шестнадцать правил искусства развивать нравствснность. 3. Искусство развивать нравственность имеет шестнадцать основных правил. Первым из них является следующее:

I. Добродетели должны быть внедряемы юношеству все без исключения.

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

II. 4. И прежде всего основные, или, как их называют, "кардинальные" добродетели: мудрость, умеренность, мужество и справедливость.

Ведь нельзя без фундамента воздвигать здание, в котором все его плохо скрепленные части шатались бы на своих устоях.

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

Ибо истинное суждение о вещах есть истинная основа всякой добродетели. Прекрасно об этом говорит Вивес: "Истинная мудрость заключается в том, чтобы судить о вещах справедливо, чтобы считать каждую вещь только такою, какая она есть, не стремиться к пустому, как будто бы оно было драгоценным, или не отбрасывать драгоценного, принимая его за пустое, не порицать того, что заслуживает похвалы, и не восхвалять заслуживающего порицания. Отсюда именно рождаются в человеческих умах всякое заблуждение и ошибки, и ничего нет в человеческой жизни более гибельного, чем те превратные суждения, когда вещам дается не надлежащая оценка. Поэтому пусть приучается (продолжает он) каждый уже с детства иметь о вещах истинные мнения, которые с возрастом должны укрепляться, и пусть устремляется к тому, что правильно, и избегает того, что неправильно, чтобы эта привычка действовать правильно обратилась у него во вторую природу..." и пр.

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

Здесь всегда нужно напоминать юношам золотое правило: ничего сверх меры, т. е. никогда и ни в чем не доходить до пресыщения и отвращения.

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

Основой этого должна быть привычка поступать во всем обдуманно и ничего не делать под влиянием увлечения или порыва. Ведь человек есть существо разумное, следовательно, пусть он привыкает руководиться разумом, обдумывая свои действия, что, почему, каким образом каждое дело должно происходить правильно, чтобы человек поистине был господином своих действий. И так как дети (по крайней мере не все) не всегда способны к такому продуманному и рациональному образу действий, то для того, чтобы научить их мужеству и самообладанию, прекрасным средством будет приучение их выполнять лучше чужую волю, чем свою собственную, повинуясь, конечно, старшим чрезвычайно быстро во всем. Кто правильно тренирует коней, говорит Лактанций, тот прежде всего учит их слушаться узды, а кто хочет воспитывать детей, тот прежде всего пусть приучает их слушаться приказаний. О, какая здесь открывается великая надежда на исправление человеческих заблуждений, которыми переполнен мир, если с самого дня вступления в жизнь люди будут учиться уступать друг другу, действовать во всем с должным разумением.

VI. 8. Справедливости учатся, никого не оскорбляя, воздавая каждому свое, избегая лжи и обмана, проявляя исполнительность и любезность. В этом, а также и в том, что сказано выше, нужно воспитывать детей теми способами и средствами, которые предписывают следующие правила.

VII. 9. Особенно необходимые юношеству виды мужества: благородное прямодушие и выносливость в труде.

Так как жизнь придется проводить в общении с людьми и в деятельности, то нужно научить детей не бояться человеческого лица и переносить всякий честный труд, чтобы они не стали нелюдимыми или мизантропами, тунеядцами, бесполезным бременем земли. Добродетель развивается посредством дел, а не посредством болтовни.

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

Аристотель так воспитал Александра, что на двенадцатом году своей жизни он умел умно обходиться со всякого рода людьми - с царями и послами царей и народов, с учеными и неучеными, с горожанами, поселянами и ремесленниками - и по всякому затронутому делу мог предложить разумный вопрос или разумно отвечать. Для того чтобы при нашем универсальном воспитании все научились удачно подражать этому, надо составить правила обхождения и строго следить за тем, чтобы ученики скромно обращались и ежедневно беседовали о различных предметах с учителями, товарищами, родителями, прислугой и прочими людьми. Наконец, учителя должны уделять внимание тому, чтобы направлять на должный путь всякого, в ком будет замечена распущенность, необдуманность, грубость или дерзость.

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

Для этой цели совершенно безразлично, что и ради чего делается, лишь бы только человек был занят делом. Даже в забавах можно научиться тому, что впоследствии при случае может принести серьезную пользу, когда того потребуют время и обстоятельства. Но так как все нужно усваивать путем практики (как это мы видели в своем месте), то и труду тоже надо учить посредством труда так, чтобы постоянные (однако умеренные) умственные и физические занятия перешли в трудолюбие, которое сделает праздность невыносимой. И тогда оправдается то, что говорит Сенека: "Благородные умы питаются трудом".

X. 12. Особенно необходимо внушить детям родственную справедливости добродетель - готовность услужить другим и охоту к этому.

Ибо с испорченной природой тесно связан отвратительный порок себялюбия, при котором каждый желает, чтобы думали только о нем одном, оставаясь равнодушным к тому, что происходит с другими. Это является источником различных неурядиц в человеческих делах, поскольку каждый хлопочет только о своих делах, отодвигая в сторону заботу об общем благе. Поэтому нужно старательно внушать юношеству назначение нашей жизни, а именно, что мы рождаемся не только для себя самих, но и для бога и для ближнего, т. е. для всего человеческого рода; исходя из этого убеждения, каждый уже с детства пусть привыкает подражать богу, ангелам, солнцу и другим более благородным созданиям, т. е. делать и стараться оказывать пользу своими услугами возможно большему числу людей. Итак, тогда лишь наступило бы счастливое состояние в делах частных и общественных, если бы все прониклись желанием действовать в интересах общего благополучия, знали бы и умели, как везде друг другу помогать. Люди будут уметь и хотеть делать это, нужно только их этому научить.

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

Ведь если ты не засеешь поля добрыми семенами, оно будет производить травы, но какие? Плевелы и всякий сор. Если у тебя есть намерение обрабатывать землю как следует, то легче всего ты управишься с этим делом и с большей надеждой будешь ожидать жатвы, если вспашешь, засеешь и заборонишь землю весной как можно раньше. Много значит привычка, приобретенная с юных лет, так как "долго будет хранить сосуд тот запах, которым пропитался с первого раза".

XII. 14. Добродетелям учатся, постоянно осуществляя честное.

В главах XX и XXI мы видели, что познанию мы учимся познанием, действию - действием. Дети легко учатся бегать, бегая; говорить - занимаясь разговором; писать - упражняясь в письме, и пр. Таким же образом они научатся послушанию послушанием, воздержанию воздержанием, правдивости, говоря правду, настойчивости, действуя настойчиво, и пр., лишь бы только не было недостатка в тех, кто словом и делом показывал бы пример.

XIII. 15. Пусть постоянно сияют перед нами примеры порядочной жизни родителей, кормилиц, учителей, сотоварищей.

Ведь дети - это обезьяны: что бы они ни видели - хорошее или дурное, они стремятся этому подражать даже без всякого внешнего побуждения. Таким образом, они учатся раньше подражать, чем познавать. Я имею в виду при этом примеры как взятые из жизни, так и из истории; И прежде всего - взятые из жизни, потому что они ближе и производят более сильное впечатление. Итак, пусть прежде всего сами родители строго блюдут домашнюю дисциплину, а учителями пусть будут самые лучшие из людей, выдающиеся своей нравственностью,- вот наиболее действенное замечательное средство к тому, чтобы подвинуть учеников на самую честную жизнь.

XIV. 16. Однако нужно примеры сопровождать наставлениями и правилами жизни для того, чтобы исправлять, дополнять и укреплять подражание, как об этом сказано в главе XXI, правило IX.

Подобного рода предписания для жизни нужно извлекать из священного писания и изречений мудрецов. Например, почему и как нужно избегать зависти? Каким оружием защищать сердце от печалей и всяких человеческих несчастий? Как умерять радость? Каким образом сдерживать гнев, изгонять преступную любовь? и т. п. Однако все это соответственно возрасту и степени развития.

XV. 17. И самым тщательным образом нужно оберегать детей от сообщества испорченных людей, чтобы они не заразились от них.

Ведь вследствие испорченности нашей природы зло распространяется легче и держится упорнее. Поэтому всячески нужно предохранять молодежь от всех поводов к нравственной испорченности, как, например, дурных товарищей, развращенных речей, пустых и бессодержательных книг (ибо примеры пороков, воспринятые глазами или ушами, есть яд для души) и, наконец, безделья, чтобы дети от безделья не научились делать дурное или не отупели умственно. Лучше, чтобы они всегда были чем-нибудь заняты, серьезным ли делом или развлечением, только бы не предавались праздности.

XVI. 18. И так как едва ли удастся каким-либо образом быть настолько зоркими, чтобы к детям не могло проникнуть какое-либо зло, то для противодействия дурным нравам совершенно необходима дисциплина.

Враг, сатана, находится на страже не только тогда, когда мы спим, но и когда мы бодрствуем; и тогда, когда мы сеем доброе семя на духовной ниве, он вмешивается, чтобы сеять вместе и свои плевелы; да и сама испорченная природа наша то тем, то другим дает о себе знать, поэтому совершенно необходимо силою противодействовать злу. Но противодействие должно оказывать дисциплиной, т. е. порицанием и наказанием, словами и ударами, смотря по тому, чего требует дело. При совершении проступка всегда нужно тотчас же подавить зреющий порок при первом же его проявлении или, лучше, если это возможно, вырвать его с корнем. Итак, дисциплина должна царить в школах не столько ради преподавания наук (которые, при правильном методе преподавания, являются для человеческого ума наслаждением и приманкой), сколько ради нравов...

(Впрочем, о дисциплине см. также ниже главу XXVI.)

Глава XXVI. О школьной дисциплине

Дисциплина в школах необходима. 1. Употребительное в народной чешской пословице выражение: "Школа без дисциплины есть мельница без воды" - совершенно правильно. Как мельница тотчас останавливается, если отвести от нее воду, так по необходимости все разваливается в школе, если у нее отнять дисциплину. Если поля не полоть, то тотчас вырастают гибельные для посева плевелы. Если деревья не подрезаются, то они дичают и дают бесполезные побеги. Но из этого не следует, что школа должна оглашаться криками, ударами, побоями; в ней должны господствовать бодрость и внимание как у учащих, так и у учащихся. Ведь что такое дисциплина, если не тот метод, благодаря которому ученики становятся действительно учениками.

Три требования для поддержания дисциплины. 2. Итак, воспитателю юношества будет полезно знать как цель, так и средства и виды дисциплины, чтобы он знал, почему, когда и как нужно пользоваться искусством проявлять строгость.

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

2. По какому поводу нужно применять наказания? Во всяком случае не изучения. 4. За поведение нужно наказывать строже, чем за научные занятия. Ведь если учение поставлено правильно (как мы уже сказали), то оно само по себе привлекательно для умов и своею занимательностью притягивает к себе всех (за исключением разве каких-либо уродов среди людей). Если иногда бывает не так, то вина это падает не на учащихся, а на учащих. Если же мы не владеем способами искусно привлекать умы, то напрасно, конечно, будем в таком случае применять силу. Удары и побои не имеют никакого значения для возбуждения в умах любви к наукам. Несомненно, они вызывают в душе отвращение к наукам и враждебное отношение к ним. Поэтому, когда замечается болезненное состояние духа, с отвращением относящегося к изучению, его нужно искоренять соответствующей духовной пищей и тотчас прописываемыми мягкими средствами, а не обострять суровыми лекарствами. Подтверждение этой мудрости дает нам само небесное солнце. Ранней весной оно не сразу распространяется на молодые и нежные растения и не сразу сушит и жжет их своим теплом, но постепенно, незаметно согревая их, заставляет расти и укрепляться и, наконец, изливает всю свою силу на растения, уже выросшие и готовые дать зрелые семена и плоды. Подобное же искусство проявляет садовник, обращаясь более мягко и более бережно с молодыми, нежными растениями, не пуская в ход пил, ножей, серпов, так как они (растения) еще не в состоянии вынести раны. И музыкант не бьет кулаком или палкой по струнам или не ударяет инструмент об стену, если струны лиры, цитры или арфы дают диссонансы, а терпеливо настраивает их, применяя все свое искусство до тех пор, пока не приведет струны к гармонии. Так же должны мы применяться к свойствам ума, приводя умы к гармонии и любви к наукам, если мы не желаем из ленивых сделать упрямых, а из вялых - совершенных глупцов.

Как поощрять к занятиям? 5. Если, однако, когда-либо окажется нужда подстрекнуть и пришпорить, то это может быть лучше достигнуто другими способами, а не побоями: иногда выговором и общественным порицанием, иногда похвалой других. "Вот тот или другой исключительно внимателен, как верно все понимает. А ты сидишь безучастным!" Иногда можно поощрить шуткой: "Эх ты, простофиля, не понимаешь такой легкой вещи! Ты занят чем-то другим!" Можно также устраивать недельные или, по крайней мере, месячные состязания на первенство по месту или на отличие, как об этом мы сказали в другом месте. Нужно лишь следить за тем, чтобы это не обратилось только в шутку или забаву и таким образом не потеряло своего значения, но чтобы любовь к похвале и страх порицания и понижения (в разрядных списках) всегда поощряли прилежание. Поэтому очень важно, чтобы при этом присутствовал и учитель и чтобы дело велось без внешнего блеска, но серьезно, чтобы уличенные в небрежности порицались и чувствовали смущение, а более прилежные публично получали похвалу.

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

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

3. Форма дисциплины, заимствованная от небесного солнца. Как нужно применять ее? 8. Лучший образец дисциплины показывает небесное солнце, которое всему растущему дает: 1) постоянно свет и тепло, 2) часто дождь и ветры, 3) редко молнии и грозы, хотя и это также на пользу всему растущему.

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

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

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

3) Если, наконец, у кого-либо настолько несчастный характер, что эти сравнительно легкие меры являются недостаточными, нужно прибегнуть к более сильным средствам и не оставлять неиспробованными никаких средств, прежде чем признать кого-либо совершенно непригодным и безнадежным для воспитания. Быть может, о некоторых еще и теперь будет верным известное выражение, которое гласит: "Фригийца исправляют только побои". Во всяком случае, такого рода сильное наказание будет полезно, если не самому наказанному, то, по крайней мере, другим, наводя на них страх.

Предостережение. Нужно только остерегаться прибегать к этим крайним мерам по всякой причине и часто, чтобы запас исключительных мер не оказался истощенным раньше, чем их применения потребуют исключительные случаи.

Сущность сказанного. 10. Сущность сказанного и того, что следует сказать, сводится к одному: задача дисциплины заключается в том, чтобы у тех, кого мы воспринимаем для бога и церкви, вызывать и, согревая, постоянно укреплять то смешанное состояние чувств, подобного которому бог требует от своих детей, вверенных воспитанию Христа,- чтобы радовались они с трепетом (Псалт., II, 10) и, совершая свое спасение со страхом и трепетом (Филипп., И, 12), радовались всегда в господе (Филипп., IV, 4), т. е. чтобы ученики могли и умели всегда любить и уважать своих воспитателей и не только охотно позволяли бы себя вести, куда подобает, но и сами, сверх того, настойчиво бы к тому же стремились. Это смешанное настроение может быть достигнуто только уже указанным нами способом: хорошим примером, ласковыми словами и постоянно искренним и открытым расположением. Блеск молнии и грозные раскаты грома допускаются только иногда, в исключительных случаях, и даже здесь с таким намерением, чтобы строгость, опять-таки поскольку возможно, обращалась в любовь.

Подходящее сравнение. 11. Ибо где и когда это видно (да будет позволено еще раз разъяснить это примером), чтобы золотых дел мастер только одними ударами молотка мог сделать изящные фигуры? Нигде и никогда. Они лучше отливаются, чем чеканятся. А если окажется что-либо излишнее или ненужное, то искусный мастер не ударяет грубо молотом, но отбивает тихонько молоточком, или отпиливает пилою, или срезает щипцами, но все это делает осторожно, а под конец еще всегда отполирует и отшлифует сделанную вещь. А мы

полагаем, что образ бога живого - разумное творение - можно образовать неразумным порывом!

Другое сравнение. 12. Ведь и рыбак, собираясь ловить рыбу в более глубоких водах сетью больших размеров, не только привешивает к сети свинец, который бы погрузил ее и заставил тащиться по дну, но и привязывает с противоположной стороны легкие поплавки, которые бы поднимали другой конец сети на поверхность воды. Равным образом тот, кто решил заняться воспитанием в юношестве добродетелей, с одной стороны, конечно, должен будет строгостью склонить юношество к страху и смиренному повиновению, а с другой стороны, ласкою поднять до любви и радостной бодрости. Счастливы художники, которые могут вызвать это смешанное настроение. Счастливо юношество при подобного рода руководителях.

13. Сюда относится суждение великого мужа, д-ра богословия Эйльгарда Любина. Рассуждая об исправлении школ в предисловии к Новому Завету, изданному на греческом, латинском и немецком языках, он высказал следующее суждение:

"...Второе - это то, чтобы все, что преподается юношам соответственно их развитию, требовало от них ничего не делать против воли и по принуждению, а наоборот, насколько это возможно, все делать добровольно и самостоятельно с некоторого рода увлечением. Отсюда я решительно настаиваю па том, что розги и побои, эти рабские и совершенно недостойные свободных людей средства, не должны применяться в школах и подлежат совершенному из них удалению. Их следует применять только к невольникам и негодным людям рабского духа. Такие весьма скоро проявляют себя в школах своим поведением и быстро должны быть удаляемы из школ не только вследствие своей тупости и неспособности, большей частью свойственной рабским характерам, но также и вследствие испорченности, которая в большинстве случаев соединена с ней. А если еще им дать на помощь науки и искусства, то в руках безумных людей они обратятся лишь в орудие испорченности и станут мечами, которыми они будут истреблять и себя и других. Но есть и другие виды наказаний, которые и нужно применять по отношению к свободным и благородным юношам".

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

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

Полное образование требует посвятить ему весь период юности человека до 24 лет. 2. Чтобы достигнуть этой цели, мы берем для развития духовных сил все время юности (так как здесь приходится изучать не одно искусство, а весь комплекс свободных искусств со всеми науками и несколькими языками), начиная с раннего детства до возмужалости, именно первые 24 года жизни, которые должны быть разделены на определенные периоды по указанию самой природы. Ведь опыт показывает, что человеческое тело растет приблизительно до 25-го года жизни и не больше, а затем укрепляется в силе. Надо верить, что этот медленный рост (ибо дикие звери, имеющие тела гораздо большие, достигают своего полного развития в течение всего нескольких месяцев или самое большее в течение одного-двух лет) божественное провидение предназначило для человеческой природы затем, чтобы у человека вообще было больше времени для подготовки к задачам его жизни.

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

Для детства		материнское попечение
Для отрочества	было	школа элементарная, или народная школа родного языка
Для юношества	школой	латинская школа, или гимназия
Для зрелости		академия и путешествия.

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

Задачи и содержание школьного преподавания должны отличаться не материалом, а формой. 4. При всем различии этих школ мы, однако, желаем, чтобы в них преподавали не различный материал, а один и тот же, только различным образом, т. е. все то, что может сделать людей истинными людьми, христиан - истинными христианами, ученых - истинными учеными, только поднимаясь каждой ступенью выше в соответствии с возрастом и предшествующей подготовкой. По законам нашего естественного метода нельзя отрывать одни учебные предметы от других, а нужно преподавать их все вместе, подобно тому как дерево всегда растет в целом, соответственно во всех своих частях, равномерно в этом, как и в следующем году, пока только оно будет стоять, хотя бы в течение ста лет.

Различие школ по форме упражнений: 1. Так как иначе преподают здесь, иначе - там. 5. Однако разница между школами будет троякая. Во-первых, в первых двух школах все будет преподаваться в более общих и элементарных чертах а в последующих - все более подробно и отчетливо, точно так же, как дерево с каждым новым годом пускает все большее число корней и ветвей, все более крепнет и приносит больше плодов.

2. Так как здесь занимаются более одним, а там - другим. 6. Во-вторых, в первой, материнской, школе будут упражняться преимущественно внешние чувства, с тем чтобы дети приучались обращаться правильно с окружающими их предметами и распознавать их; в школе родного языка будут упражняться больше внутренние чувства, сила воображения и память с их исполнительными органами - рукой и языком - путем чтения, письма, рисования, пения, счета, измерения, взвешивания, запоминания различного материала и пр.; в гимназии будет развиваться понимание и суждение обо всем собранном ощущениями материале при помощи диалектики, грамматики и остальных реальных наук и искусств, изучаемых посредством вопросов: что? почему?. Наконец, академия будет развивать преимущественно то, что относится к области воли, именно: способности, которые научат сохранять гармонию (а расстроенное приводить к гармонии). Относительно души это дает богословие, относительно ума - философия, относительно жизненных функций тела - медицина, относительно внешнего блага и состояния - юриспруденция.

Основания для этой градации. 7. И это верный метод - успешно развивать умы. Сперва усваивать самые вещи с помощью внешних чувств, на которые те непосредственно воздействуют. Затем в свою очередь возбужденные внутренние чувства обучаются выражать и представлять отображения вещей, воспринятых внешними чувствами как через припоминание, так и при помощи руки и языка. Когда же это подготовлено, пусть вступает в дело ум и тщательным размышлением все сравнивает и взвешивает для основательного изучения взаимного отношения всех вещей; это разовьет истинное понимание вещей и суждений о них. Наконец, пусть приучится во всем законно проявлять свою власть воля (которая является центром и руководительницей всех действий человека). Желать образовывать волю ранее понимания вещей (как и познание ранее воображения и воображение ранее чувственных восприятий) - это значит напрасно терять труд. Однако так поступают те, кто обучает детей логике, поэзии, риторике, этике ранее познания реального и чувственного мира. Они поступают таким же образом, как если бы кто-либо желал обучать танцам двухлетнего ребенка, едва пытающегося ходить на дрожащих ногах. Мы решили везде идти вслед за природой, и как она выявляет свои силы одни за другими, так и мы должны следить за последовательным порядком развития умственных способностей.

3. Одни будут упражняться здесь, а другие - там. 8. Третье различие будет состоять в том, что в низших школах - материнской и школе родного языка - будет получать образование все юношество обоего пола; в латинской - преимущественно те юноши, у которых стремления выше, чем быть ремесленниками, а из академии будут выходить ученые и будущие руководители других, так чтобы у церкви, школы и общественных учреждений никогда не было недостатка в соответствующих руководителях.

Эти четыре рода школ соответствуют: 1. Четырем временам года. 9. Эти четыре рода школ не без основания можно было бы сравнить с четырьмя временами года. Материнская школа представляет собой прекрасную весну, украшенную почками и цветами различных ароматов. Школа родного языка представляет собой лето с его спелыми колосьями и некоторыми ранними плодами. Гимназия соответствует осени, собирающей богатые плоды с полей, садов и виноградников и складывающей это в сокровищницу ума. Академия, наконец,- это зима, дающая собранным плодам различные назначения, чтобы можно было на что жить во все остальное время жизни.

2. Деревьям, растущим четырьмя ступенями. 10. Можно было бы также такой метод тщательного воспитания юношества сравнить с культурой садов. Шестилетние дети, прекрасно воспитанные благодаря заботе отцов и нянек, могли бы походить на молодые деревца, тщательно посаженные, хорошо укоренившиеся и начинающие пускать веточки. Дети двенадцати лет похожи на деревца, уже покрытые ветвями и пускающие почки; что в них заключается, конечно, еще недостаточно ясно, но скоро станет ясным. Юноши восемнадцати лет, уже владеющие знанием языков и искусств, подобны дереву, со всех сторон усеянному цветами, представляющему приятное зрелище для глаз и приятный аромат для обоняния, а для вкуса обещающему верные плоды. Наконец, молодые люди двадцати четырех или двадцати пяти лет, которые уже вполне прошли академические науки, представляют собой дерево, отовсюду покрытое плодами такой зрелости, когда следует уже срывать их и собирать для различных целей.

Однако это следует изложить подробнее.

Глава XXVIII. Очерк (идея) материнской школы

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IX. 10. Дети будут иметь элементы геометрии, если поймут, что мы называем большим и малым, длинным и коротким, широким и узким, толстым и тонким; а также - что мы называем линией, крестом, кругом и пр., и видят, что то или другое измеряется пядью, локтем, саженью и пр.

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

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

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

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

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

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

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

XVII. 18. Начальные познания в хозяйстве будут заключаться в том, что дети запомнят названия лиц, из которых состоит семья: кто называется отцом, матерью, служанкой, слугой, наемным работником и т. д., а также имена частей дома: сеней, кухни, спальни, стойла и домашних предметов: стола, блюда, ножа, щетки, вместе с их употреблением.

XVIII. 19. Меньшим может быть предварительное ознакомление с политикой, так как представления в этом нежном возрасте едва ли простираются за пределы своего дома. Однако и это возможно, если дети заметят, что некоторые граждане города собираются в думе и

называются членами совета, а из них кто-либо в частности называется городским головой, другой - городским судьей, третий - нотариусом и пр.

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

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

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

3) Подобающее почтение к старшим.

4) Всегда скорое и охотное повиновение приказаниям и запрещениям.

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

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

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

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

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

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

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

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

21. Наконец, в изучении религии в благочестия можно шестилетних детей довести до того, чтобы они заучивали наизусть главы катехизиса, основы своего вероисповедания и, насколько позволяет возраст, начинали понимать его и применять на деле. Именно они должны привыкнуть к тому, чтобы, охваченные восприятием божества, они чувствовали везде присутствие бога, боялись его как справедливейшего мздовоздаятеля за зло, не допуская ничего дурного, а с другой стороны, они должны любить его, милостивейшего воздаятеля, за добро, поклоняться ему, призывать и хвалить его, и, ожидая от него милосердия и в жизни и по смерти, не упускать делать ничего доброго, что, как они замечают, угодно ему, и таким образом жить точно пред очами бога и (как говорит Писание) ходить перед богом.

Польза такого воспитании в детстве. 22. Тогда о христианских детях можно будет сказать то, что евангелист говорит о самом Христе, что он преуспевал в премудрости и возрасте, и в любви у бога и человеков (Лука, II, 52).

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

Впрочем, есть два прекрасных пособия: 1. Учебник для материнской школы. 24. Однако здесь с пользою можно применить два средства. Во-первых, нужно написать книжки в руководство родителям и школам, чтобы они хорошо знали свои обязанности. Здесь подробно должно быть описано все то, чему нужно научить в детстве и при каких случаях нужно приступать к важному делу и какими способами и сочетаниями слов и жестами должно это внедрять детям. Написать подробную книжку (под заглавием "Руководство для материнской школы") мы берем на себя.

2. Средство для пробуждения чувств. 25. Другим пособием, которое должно быть полезным для упражнений в этой материнской школе, будет книжка с картинками, которую нужно давать самим детям. Ведь так как здесь нужно развивать преимущественно чувства для восприятия внешних предметов, а зрение среди чувств занимает самое выдающееся место, то мы поступим правильно, включив сюда все главные предметы из физики, оптики, астрономии, геометрии и т. д., хотя бы в том порядке, который мы только что представили. Здесь могут быть нарисованы: гора, долина, дерево, птица, рыба, конь, бык, овца, человек в различном возрасте, различной величины; затем свет и мрак, небо с солнцем, луной, звездами, облаками; основные цвета; затем домашние предметы и ремесленные инструменты: горшки, блюда, кружки, молотки, щипцы и пр.; далее изображение высоких особ, например царя со скипетром и короной, а также солдата с оружием, крестьянина с плугом, возницы с повозкой, письмоносца на дороге, и повсюду все-таки должна быть надпись, что означает каждый предмет: конь, бык, собака, дерево и пр.

Польза от такой книги. 26. Эта книжка будет полезна в трех отношениях: 1) Для усиления впечатления от вещей, как уже было сказано. 2) Для привлечения юных умов к тому, чтобы в каких угодно книгах они искали занимательного - в смысле более легкого приучения к чтению. 3) Так как над каждой картиной будет написано ее название, то с этого может начаться обучение буквам.

Глава XXIX. Идея школы родного языка

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

Цеппер в первой книге "Церковного государства", гл. 7, и Альштед в гл. 6 своих "Школьных рассуждений" советуют посылать в школу родного языка только тех девочек и мальчиков, которые со временем будут заниматься ремеслами, мальчики же, которые, по решению своих родителей, предназначаются к высшему образованию, должны быть направляемы не в школу родного языка, но прямо в латинскую школу. Альштед прибавляет: "Пусть, кто хочет, не соглашается. Я предлагаю ту дорогу и тот путь образования, на который я желал бы направить тех, кого я хотел бы видеть наилучше образованными". Но соображения нашей дидактики заставляют с этим не соглашаться.

I. 2. А именно: 1) *Мы стремимся к общему образованию в области всего человеческого для всех*, кто родился человеком. Следовательно, нужно вести всех вместе до тех пор, пока можно вести вместе, чтобы все взаимно друг друга воодушевляли, поощряли, побуждали.

II. 2) *Мы желаем, чтобы все получали воспитание во всех добродетелях*, а именно: в скромности, согласии, готовности к взаимным услугам. Поэтому не нужно разделять их так рано и не следует давать некоторым из них повода превозноситься перед другими и презирать их.

III. 3) *Представляется несколько преждевременным решать на шестом году от роду, к какому призванию кто-либо годен, к занятиям науками или к ремеслу;* в этом возрасте еще недостаточно проявляются умственные способности и наклонности; то и другое лучше выяснится впоследствии. Какие травы в саду выпалывать, какие оставлять, узнаешь лишь после того, как они подрастут, а не тогда, когда они еще очень малы. Ведь не только дети богатых, или знатных, или должностных лиц рождаются для высоких знаний, чтобы для них одних должна была быть открыта латинская школа, а остальные дети безнадежно бы от нее отстранялись. Ветер веет, где хочет, и не всегда начинает путь в определенное время.

IV. 3. 4) Четвертым основанием у нас является то, что *наш всеобщий метод имеет в виду не одну только безмерно любимую нимфу - латинский язык, но ищет пути к развитию равным образом и родных языков всех народов, чтобы всякое дыхание все более и более хвалило господа.* Этого стремления не следует расстраивать столь произвольным перескакиванием через всю школу родного языка.

V. 4. 5) *Учить кого-либо иностранному языку, прежде чем он овладеет родным языком,- это то же самое, как если бы кто-либо вздумал учить своего сына ездить верхом ранее, чем он научился ходить.* Лучше действовать по ступеням, как это показано в основоположении IV главы XVI. Как Цицерон заявлял, что он не может учить произносить речи того, кто не умеет говорить, так при нашем методе мы признаемся, что не можем учить по-латыни того, кто не знает родного языка, так как последний язык мы предназначили в качестве руководителя к первому.

VI. 5. 6) Наконец, так как *мы стремимся к реальному образованию*, то ученики одинаково легко могут пройти то, что относится к внешнему миру, с помощью книг па родном языке, которые дают названия вещей. После этого они тем легче изучат латинский язык, прилагая к известным уже вещам только новые названия, прибавляя в прекрасной градации к фактическому познанию вещей познание их причинных связей.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Почему здесь ставятся столь широкие цели? 7. И если все это надлежащим образом будет выполнено в этой школе родного языка, то не только для тех юношей, которые поступят в латинскую школу, но и для тех, которые посвятят себя земледелию, торговле и ремеслам, не может встретиться нигде ничего настолько нового, с чем бы они хоть отчасти не были уже знакомы. Таким образом, то, чем впоследствии каждый будет заниматься в области своей деятельности, или что будет слышать на священных собраниях или в других местах, или, наконец, читать в каких-либо книгах,- все будет или только более полным освещением, или более подробным разъяснением вещей, уже ранее известных, и ученики окажутся на самом деле способными все это более правильно понимать, выполнять, обсуждать.

Средства, пригодные для достижения этих целей. I. Классы. 8. Для достижения этих целей должны служить следующие средства:

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

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

Глава XXX. Очерк латинской школы

Ее цели: четыре языка и вся энциклопедия наук. 1. Ее целью мы ставим - вместе с четырьмя языками исчерпать всю энциклопедию наук. Из тех юношей, которых мы правильно проведем через эти классы, должны выйти:

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

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

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

IV. Знатоки арифметики.

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

VI. Музыканты - как на практике, так и в теории.

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

2. Это и были те прославленные семь свободных искусств, знанием которых, по обычному мнению, должен обладать магистр философии. Но для того чтобы стать выше, ваши ученики должны, сверх того, быть:

VIII. Физиками, которые бы понимали строение мира, силу элементов, различных животных, свойства растений и металлов, строение человеческого тела и пр. как в отношении того, чем они являются сами по себе, так и в применении к потребностям жизни, что тем самым исчерпает и часть медицины, земледелия и остальных механических искусств.

IX. Географами, которые отчетливо представляли бы себе очертания земного шара и морей с островами, рек, государств и пр.

X. Хронологами, которые хорошо знали бы принципы летосчисления от начала времен по периодам.

XI. Историками, которые могли бы перечислить наиболее важные перемены в судьбах человеческого рода в главнейших государствах, в церкви и различные обычаи и события из жизни целых народов и отдельных деятелей.

XII. Моралистами, которые бы умели точно различать все роды в виде добродетелей и пороков. Последних должно избегать, первым - следовать как в общей идее, так и в специальном приложении, например: к жизни экономической, политической, церковной и пр.

XIII. Наконец, мы желаем, чтобы они были богословами, которые бы не только хорошо знали основы своей веры, но и могли бы защитить их с помощью священного писания.

3. Мы желаем, чтобы по окончании этого шестилетнего курса юноши достигли бы во всех этих областях если не полного совершенства (ведь, с одной стороны, совершенства не допускает юношеский возраст, так как для закрепления теории практикой нужен продолжительный опыт, а с другой - в шестилетие невозможно исчерпать океан учености), то во всяком случае твердого основания для приобретения совершенной учености в какой-либо области в будущем.

Путь к этим целям - через шесть классов. 4. Согласно с различными задачами намеченного шестилетнего образования, надо учредить для него шесть различных классов, названия которых, начиная с низшего, могли бы быть следующие:

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

Почему за грамматическим классом не должны непосредственно следовать риторический и диалектический классы? 5. Я надеюсь, что никто не будет оспаривать того, что мы предпосылаем, точно ключ ко всем наукам, грамматику. Но тем, кто привычку считает за закон, могло бы показаться удивительным то, что мы отодвигаем так далеко диалектику и риторику, ставя их позади реальных наук. Однако так нужно. Ведь мы уже показали, что с вещами нужно знакомиться ранее, чем со способами их проявления, т. е. с содержанием ранее, чем с формой, и что такой метод единственно пригоден для достижения основательных и быстрых успехов и состоит в том, чтобы располагать знанием вещей прежде, чем нам предложат судить о них или красноречиво излагать их. Иначе, что ты будешь исследовать или в чем будешь убеждать, если у тебя готовы все способы различения и изложения вещей, но ты незнаком с самими вещами, которые ты желаешь исследовать или в которых желаешь убеждать? Как невозможно, чтобы родила девушка, не забеременев, так невозможно разумно говорить о вещах тому, кому не дано заранее знания вещей. Вещи сами по себе есть то, что они есть, хотя бы их не касался никакой разум и никакое слово, но разум и слово вращаются только вокруг вещей и зависят от них, а употребляемые без вещей, если предположить такую глупую и смешную попытку, они либо обращаются ни во что, либо становятся бессмысленным звуком. Итак, ввиду того что рассуждение и речь основываются на вещах, сама необходимость требует предпосылать им такое основание.

Почему учение о нравственности ставится позади учения о природе? 6. Что учение о природе должно быть предпосылаемо учению о нравственности, хотя у многих бывает наоборот, это убедительно доказали ученые мужи. Липсиус ("Физиология", кн. I, гл. I) пишет так: "Мы одобряем мнение великих авторов, и мы, согласно с ними, требуем, чтобы прежде

всего преподавалась физика. Эта часть (философии) доставляет большое удовольствие: она способна привлекать нас и задерживать наше внимание; к ней чувствуешь большое почтение, а блеск явлений природы возбуждает наше удивление; наконец, ум подготовляется и развивается для того, чтобы с пользой слушать этику".

Почему, по примеру древних, математика не предпосылается физике? 7. Относительно математического класса может возникнуть сомнение, должен ли он следовать за - физическим классом или предшествовать ему. Правда, древние начинали истинное рассмотрение вещей с математических занятий, отчего и дали им имя "наук" по преимуществу, а Платон не хотел, чтобы в его академию входил кто-либо, не знающий геометрии. Причина этого понятна, так как эти науки, занимаясь числами и количествами, ближе к чувству и поэтому более легки и точны; они возбуждают и укрепляют силу воображения и, наконец, располагают и возбуждают даже к другим предметам, которые более удалены от чувства.

Ответ. 8. Вообще говоря, это верно. Однако здесь нужно обратить внимание и на нечто другое. Именно: 1) Мы советовали в школе родного языка развивать чувства и пробуждать ум посредством того, что воспринимается чувствами, причем так же тщательно нужно проходить и науку о числах. Следовательно, наши ученики уже не будут здесь совсем не знающими геометрии. 2) Наш метод идет вперед всегда последовательно. Поэтому, ранее чем переходить к высшим исследованиям о величинах, удобно вставить учение о конкретном, о телах, которое должно составить переходную ступень к более глубокому пониманию абстрактных отношений. 3) К курсу математического класса мы присоединяем очень многое из того, что касается искусства легкого и верного познания, которого едва ли можно достигнуть без естествознания; это последнее мы и предпосылаем. Тем не менее, если другие соображения или сама практика приведут к другому выводу, мы возражать не будем. Теперь же, согласно с имеющимися у нас доводами, мы можем решать этот вопрос лишь изложенным выше образом.

Физике нужно предпослать метафизику, но какую? 9. После того как таким образом будет приобретен достаточный навык в пользовании латинским языком с помощью "Преддверия" и "Двери", которые мы предназначали для первого класса, мы советуем предложить ученикам самую общую науку. Эту науку называют "первой философией", а обычно "метафизикой"; по нашему же мнению, ее правильнее было бы назвать "профизикой" или "гипофизикой" (наукой, предшествующей естествознанию или ему подчиненной). Метафизика должна открывать первые и самые последние основы природы, именно основные условия вещей, свойства и различия с самыми общими нормами всех вещей, как с определениями понятий, так и с аксиомами, идеями и их построением. Когда все это будет изучено (а сделать это по нашему методу чрезвычайно легко), молено будет приступить к рассмотрению всех частностей таким образом, чтобы казалось, что большей частью они как бы уже были известны ранее, и ни в чем не представлялось бы ничего нового, кроме приложения общего к каждому частному явлению. Задержавшись на этом приблизительно триместр (ведь все это будет усвоено чрезвычайно легко, так как это будут только как бы те чистые основы, которые каждый здравый человеческий ум своим врожденным смыслом мог бы воспринять сам), можно было бы далее непосредственно от общих основ перейти к рассмотрению видимого мира, чтобы чудесные явления природы (показанные во введении к физике) постепенно все более выяснялись, прежде всего частными примерами из природы. Благодаря этим занятиям класс должен быть назван "физическим".

За физическим классом следует математический, за ним - класс этики. 10. От сущности вещей следует перейти к более точному исследованию случайных признаков вещей, что мы называем "математическим классом".

11. Затем учащимся придется рассматривать самого человека с действиями его свободной воли как владыку вещей, чтобы они научились наблюдать, что подлежит нашей власти и нашей воле и что нет, каким образом следует приводить все в надлежащий порядок согласно мировым законам и т. п.

Этому будут учиться на 4-м году в классе этики. Но все это нужно будет рассматривать уже не только с точки зрения исторической - как что-либо происходит, как это имело место в

начальной школе родного языка, но и в причинной связи, так, чтобы ученики приучились обращать внимание на причины вещей и их следствия. Однако в этих первых четырех классах нужно остерегаться примешивать сюда какие-либо спорные вопросы, так как это мы предложили бы целиком отложить на пятый класс, как мы это сейчас и увидим.

Класс диалектики. 12. По предварительном ознакомлении учащихся с самыми краткими правилами умозаключении в классе диалектики мы предлагали бы пройти предметы физики, математики и этики и основательно рассмотреть здесь только то, что имеет особое значение и вызывает среди ученых разногласие. Здесь может быть изложено: происхождение и состояние вопроса, тезис и антитезис, верные или вероятные аргументы, защита того или другого; затем пусть будут вскрыты ошибки одного из двух утверждений и самый повод к этой сшибке, ложные доказательства и подлинные доказательства в пользу истинного тезиса и т. п. Или, наоборот, если то и другое утверждение заключает в себе частицу истины, то пусть будет показано их примирение между собой. Таким образом, одна и та же работа будет представлять собой и самое приятное повторение ранее пройденного, и чрезвычайно полезное разъяснение не понятого ранее. Самое искусство делать умозаключение, исследовать неизвестное, разъяснять темное, различать сомнительное, ограничивать общее, защищать истинное оружием самой истины, опровергать ложное и, наконец, приводить в порядок запутанное будет изучено сжато при помощи постоянных примеров, т. е. кратким и действительным путем.

Класс риторики. 13. Последним классом будет класс риторики. В нем мы предполагали бы упражнять учащихся в истинном, легком, приятном применении всего до сих пор изученного, откуда было бы видно, что ученики наши кое-чему научились и пробыли у нас не напрасно. Согласно с известными словами Сократа: "Заговори, чтобы я тебя увидел", мы желаем теперь образовать для мудрого красноречия язык тех, чей ум до сих пор мы развивали для приобретения мудрости.

14. Итак, предпослав самые краткие и самые ясные правила красноречия, мы приступаем к упражнениям, т. е. к подражанию каким-либо лучшим мастерам красноречия, причем, однако, не следует постоянно держаться одного и того же материала, чтобы, попеременно направляясь во все области истины и разнообразие вещей, в сады человеческой добродетели и в рай божественной мудрости, ученики умели прекрасно выразить и, где требует необходимость, могли защитить все, что они считают истинным и хорошим, т. е. полезным, приятным, честным. Для достижения этой цели они будут иметь уже на этой ступени весьма значительную подготовку, а именно прекрасное знание всевозможных вещей и вполне достаточный запас слов, фраз, пословиц, изречений, историй и пр.

Изучение истории нужно распределить по всем классам. 15. Впрочем, если окажется нужным, об этом более подробно в другом месте. Сама практика даст остальное. Прибавить нужно только следующее: так как знание истории, как известно, есть самая прекрасная часть образования и как бы освещает всю жизнь, то и желательно распределить ее по всем классам этого шестилетия, чтобы наши ученики хорошо знали все то, что было сделано или сказано достопримечательного во всей древности. Однако желательно распределить эти занятия историей таким образом, чтобы они не только не увеличивали труда учеников, а облегчали бы его и являлись отдыхом (приправой), для более серьезных занятий.

И каким образом? 16. Например, можно для каждого класса составить особую книжку, заключающую в себе определенного рода истории, так чтобы можно было предложить:

В классе. I - сокращенную библейскую историю, II - историю естествознания, III - историю искусств - о разного рода изобретениях, IV- историю морали - выдающиеся примеры добродетелей и т. п., V - историю обрядов - о различных религиозных обрядах у народов, VI - историю всеобщую, т. е. историю всего мира и главнейших народов, преимущественно историю своего отечества: все в сжатом виде, но не пропуская ничего необходимого.

Напоминание о необходимости здесь постоянно единого метода. 17. О специальном методе, которым должно пользоваться в этих школах, скажу теперь только следующее. Мы предложили бы, чтобы обычные школьные четыре часа распределялись так: оба утренних часа

(после молитвы) должны посвящаться тон науке или тому искусству, от которых класс носит свое название; первый час после полудня должна занимать история, второй час - упражнение в стиле, упражнение голоса, рук сообразно с тем, чего требует материал каждого класса.

Глава XXXI. Академия

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

Три пожелания об академии. 2. Итак, мы предложили бы, чтобы там:

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

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

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

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

1. Чтобы они поистине были университетами для научных занятий. 3. Чтобы академические научные занятия были универсальными, для этого необходимы:

I. Ученые и знающие профессора всех наук, искусств, предметов, языков, которые бы извлекали из себя все эти знания, как из живой сокровищницы, и сообщали все для всех.

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

II. Метод они должны иметь поистине универсальный, где нужно, соблюдать следующее. 4. Самые академические работы будут подвигаться вперед более легко и успешно, если, во-первых, мы туда будем посылать только избранные умы, цвет человечества, а остальных направим к плугу, ремеслам и торговле, смотря по их природной склонности.

5. Во-вторых, если каждый посвятит себя тому виду занятий, к которому, как это можно заключить по верным признакам, его предназначила природа. Ибо по природным дарованиям один является музыкантом, поэтом, оратором, физиком и т. д., в то время как другие более склонны к богословию, медицине, юриспруденции. Именно здесь слишком часто делается ошибка, так как по своему произволу, не обращая внимания на природную склонность, из каждого чурбана мы хотим сделать гения (exguovis ligno Mercurios fingere). Отсюда происходит то, что, обращаясь к тому или иному занятию вопреки склонности, мы не достигаем ничего достойного внимания и часто располагаем большими знаниями в каком угодно постороннем деле, чем в собственной профессии. Поэтому было бы целесообразно при окончании классической школы устраивать публичное испытание способностей: на основании этих испытаний директора могли бы определять, каких юношей следует направить для дальнейшего образования в академию, а кого назначить на другие профессии; а из тех, кто намерен продолжать свои занятия в академии, директора должны определить, кто должен посвятить себя богословию, а кто - политике или медицине и пр. сообразно с тем, какая у молодых людей проявляется естественная склонность, и в связи с потребностями церкви или государства.

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

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

Джон Локк
(1632-1704)

Локк Джон, основатель психологического эмпиризма в философии и политический писатель, род. 29 августа 1632 г. в Рингтоне, в графстве Соммерсетшир. Первоначальное образование получил в вестминстерской школе, откуда потом поступил в оксфордский университет. Господствовавшая здесь схоластическая философия не привлекала к себе юного питомца, и он с особенным рвением предался изучению естествознания и медицины, в которой пользовался впоследствии большой известностью. В 1667 году Локк познакомился с лордом Эшли, впоследствии графом Шефтсбери, с которым был в дружеских отношениях до его смерти. Благодаря ему Локк два раза занимал должность в министерства торговли, 1675–1679 годы Джон Локк провел за границей, преимущественно во Франции. В 1682 г. Шефтсбери, вследствие ненависти к нему короля Карла II за сопротивление его абсолютистским теориям, бежал в Голландию. В 1683 г. туда за ним последовал Локк, зная, что он ненавистен правительству за связи с Шефтсбери. Оттуда он возвратился в 1688 г. с Вильгельмом Оранским. Умер Локк 28 октября 1704 г.

В сочинении «Мысли о воспитании», давшем сильный толчок педагогическому движению XVIII века в Германии, Франции и Швейцарии, Джон Локк, в противоположность тогдашним схоластам, системе обучения, доказывает необходимость физического воспитания наравне с воспитанием духовным. В последнем он отдает преимущество воспитанию нравственному, т. е. воспитанию в человеке хороших наклонностей, чувства чести, твердого характера и т. п. Воспитание ума науками также необходимо, но у Локка стоит на втором плане. Локк дает целую систему правил физического воспитания и программу научного образования. Это сочинение не утратило значения и до сих пор.

Мысли о воспитании

§ 1. Здоровый дух в здоровом теле - вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире. Кто обладает и тем и другим, тому остается желать немногого; а кто лишен хотя бы одного, того лишь мало может компенсировать что бы то ни было иное. Счастье или несчастье человека, большей частью, является делом его собственных рук. Тот, чей дух - неразумный руководитель, никогда не найдет правильного пути; а тот, у кого тело нездоровое и слабое, никогда не будет в состоянии продвигаться вперед по этому пути. Правда, есть люди, обладающие столь крепкой и столь хорошо от природы слаженной конституцией - как физической так и духовной,- что они нуждаются лишь в небольшой помощи со стороны других, что одна сила их природной одаренности, от самой колыбели, влечет их к прекрасному, что благодаря преимуществу их счастливой природной организации

они способны делать чудеса. Но примеры такого рода немногочисленны, и можно, мне думается, сказать, что девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть - добрыми или злыми, полезными или бесполезными - благодаря своему воспитанию. Именно оно и создает большие различия между людьми. Незначительные или почти незаметные впечатления, производимые на нашу нежную организацию в детстве, имеют очень важные и длительные последствия: здесь имеет место то самое, что у истоков некоторых рек, где небольшое усилие может отвести податливые воды в русла, которые заставят их течь почти в противоположных направлениях; благодаря этому слабому воздействию, которое сказано на них у самых истоков, движение вод получает различные направления, и они в конце концов достигают весьма отдаленных и далеко отстоящих друг от друга мест.

Физическое здоровье. § 2. Я думаю, что детскую душу так же легко направить по тому или иному пути, как и речную воду; но хотя в этом и заключается основная задача воспитания и наша забота должна быть уделена главным образом внутренней стороне человека, однако не следует оставлять без внимания и бренную оболочку (Clay-cottage). С последней я поэтому начну и прежде всего рассмотрю вопросы, касающиеся здоровья тела: этого вы, пожалуй, скорее всего и ожидаете от меня, имея в виду ту ученую специальность, в которой меня считают более подготовленным. К тому же с этими вопросами можно скорее покончить, так как, если я не ошибаюсь, круг этих вопросов весьма невелик.

§ 3. Насколько здоровье необходимо нам для профессиональной деятельности и счастья и насколько каждому, кто желает играть какую-либо роль в мире, нужна крепкая конституция, способная переносить лишения и усталость,- слишком ясно, чтобы требовались какие-либо доказательства.

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

Тепло. § 5. Первое, о чем следует заботиться,- это чтобы дети ни зимою, ни летом не одевались и не прикрывались слишком тепло. Когда мы появляемся на свет, наше лицо не менее чувствительно, чем любая другая часть тела. Только привычка закаляет тело и делает его более выносливым к холоду. По этому поводу скифский философ дал очень выразительный ответ афинянину, который удивлялся, как тот может ходить голым в мороз и снег. "Как ты можешь выносить,- сказал скиф,- чтобы твое лицо подверглось действию холодного зимнего воздуха?" "Но мое лицо приучено к этому",- ответил афинянин. "Вообрази же себе, что я весь лицо",- возразил скиф. Наше тело будет переносить все, к чему оно приучено с самого начала.

Прекрасный пример, относящийся к занимающей нас сейчас задаче,- показать что может сделать привычка (пример, правда, обратного характера,- он относится к случаю чрезмерной жары), я нашел в одном новейшем и интересном описании путешествия и приведу его словами самого автора. "На Мальте,- говорит он,- жара сильнее, чем в какой бы то ни было части Европы, сильнее даже, чем в Риме, и притом чрезвычайно удушлива, особенно в связи с тем, что там редко дуют освежающие ветры. По этой причине простой народ там черен, как цыган. Однако крестьяне там не боятся солнца: они работают в самое жаркое время дня без перерывов и не укрываясь от его палящих лучей. Это убедило меня в том, что сама природа может приводить ко многим таким явлениям, которые кажутся невозможными, лишь бы мы приучались к ним с самого детства. Так именно поступают мальтийцы, которые закаляют тела

своих детей и приучают их к жаре, заставляя их, начиная с колыбели и до десятилетнего возраста, ходить нагишом - без рубашек, без панталон и с обнаженными головами".

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

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

§ 7. Я советовал бы также обмывать ему ежедневно ноги холодной водой, а обувь делать настолько тонкой, чтобы она промокала и пропускала воду, когда ему случится ступать в нее. Боюсь, что против меня ополчатся матери и служанки. Первые найдут, что это слишком грязно, а вторые, вероятно, решат, что им придется слишком много трудиться над чисткой его чулок. Но ведь поистине здоровье дороже (во много раз дороже) всех этих соображений. Всякий, кто думает о том, как вредно и опасно промачивать ноги нежно воспитанным молодым людям, пожалеет, что он не ходил босиком, подобно детям бедных родителей, которые благодаря этому, в силу привычки, настолько легко переносят сырость в ногах, что они не больше от нее простужаются и не больше терпят вреда, чем от сырости в руках. И что,- спрошу я вас,- если не привычка, создает для других людей такую большую разницу между руками и ногами? Я не сомневаюсь, что если бы человек привыкал с детства ходить всегда босиком, а руки держать закутанными в теплые рукавицы с надетыми поверх их "ручными башмаками" ("handschoes"), как называются перчатки у голландцев, то промачивание рук было бы для него столь же опасно, как опасно теперь для весьма многих людей промачивать ноги. Для предотвращения этой опасности нужно обувь мальчиков делать так, чтобы она пропускала воду, а также ежедневно мыть им ноги в холодной воде. Это можно рекомендовать и по соображениям чистоты; но здесь я имею в виду интересы здоровья и поэтому не приурочиваю обмывание ног к точно определенному времени дня. Мне известен случай, когда это делалось с хорошим результатом каждый вечер, всю зиму без перерывов, причем употреблялась самая холодная вода. Ребенок обмывал свои ноги по колено водой, которая была покрыта толстой пленкой льда, хотя он был в столь малом возрасте, что не был еще способен сам растирать и вытирать себе ноги; а начали его приучать к этому, когда он был совсем мал и очень нежен. Важна самая цель - закаливание этих частей тела путем частого и вошедшего в привычку обмывания холодной водой и предупреждение таким способом такого вреда, который причиняется случайным промачиванием ног людям, иначе воспитанным; поэтому выбор времени - дня или вечера - можно, мне думается, предоставить благоразумию и удобствам родителей. Время, по моему мнению, безразлично, лишь бы успешно осуществлять самый прием: приобретенные в результате этого здоровье и закалка стоили бы и более дорогой цены. К тому же указанный прием предохраняет и от мозолей, что для некоторых явится очень ценным вознаграждением. Только начинайте это делать весною, с тепловатой водой, и переходя постепенно ко все более холодной, пока через несколько дней не перейдете к совершенно холодной; затем уже продолжайте так и зимой и летом. Здесь, как и в других случаях отступлений от обычного образа жизни, необходимо следить за тем, чтобы

перемена достигалась мягкими и нечувствительными переходами: таким путем мы можем приучить свое тело ко всему, не испытывая страданий и не подвергая себя опасности.

Нетрудно предвидеть, как склонны будут принять эту теорию любящие матери. Подвергать такому обращению их нежных малюток - разве это не значит, самое меньшее, убивать их? Как! Погружать их ноги в холодную воду в зимнее время, когда и без того не удается достаточно их согревать? Чтобы несколько рассеять их страх, приведу примеры, без которых редко выслушиваются даже самые очевидные доводы. Сенека рассказывает нам о себе, что он имел привычку купаться в середине зимы в холодной ключевой воде. Если бы он не считал это не только выносимым, но и полезным для здоровья, он вряд ли стал бы это делать, так как его огромное богатство позволяло ему тратиться на теплые ванны; а в его возрасте (он был тогда уже стар) были простительны и большие поблажки. Кто-нибудь, может быть, подумает, что к этому суровому приему побуждали его стоические принципы. Пусть так: допустим, что учение секты заставляло его переносить и холодную воду. Но что делало его полезным для его здоровья? Ведь здоровье его не страдало от этой суровой привычки. А что нам сказать о Горации, который не согревал себя славой какой-либо секты и менее всего сочувствовал строгостям стоического учения. Между тем и он уверяет нас, что у него была привычка купаться зимою в холодной воде. Некоторые при этом, может быть, подумают: в Италии значительно теплее, чем в Англии, и температура воды там очень отличается от зимней температуры наших вод. Но если реки Италии теплее, то реки Германии и Польши значительно холоднее, чем у нас; однако там евреи - как мужчины, так и женщины - купаются, не делая перерывов, во все времена года, и притом без всякого вреда для здоровья. Не всякий также склонен видеть чудо или какие-то особенные достоинства источника св. Винфреда в том, что холодные воды этого знаменитого источника не причиняют вреда нежным телам купающихся в нем людей. Всем известны теперь многочисленные случаи, когда холодные купания производят чудеса над больной и слабой конструкцией людей, возвращая им здоровье и силу; они не могут поэтому быть бесполезны или непереносимы, когда речь идет о физическом укреплении и закаливании тех, кто обладает лучшей конституцией.

Если эти примеры взрослых людей сочтут неподходящими для детей потому-де, что организм детей еще слишком нежен и не способен переносить такие эксперименты, то пусть думающие так посмотрят, как поступали со своими детьми германцы и как поступают современные ирландцы, и они убедятся, что также и дети, какими бы нежными их ни считали, могут переносить без всякой опасности для себя обмывание холодной водой не только ног, но и всего тела. В горной части Шотландии и теперь еще некоторые женщины применяют этот режим к своим детям в середине зимы и находят, что холодная вода не причиняет им никакого вреда, даже если в ней плавает лед.

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

Но если мой юный джентльмен уже обязательно должен получать мясо, то пусть он получает его только раз в день и притом один раз и только одного сорта. Обыкновенная говядина, баранина и телятина и т. д. без всякой другой приправы, кроме голода, лучше всего; и нужно прилагать большую заботу о том, чтобы он ел много хлеба, одного хлеба или с чем-либо другим, и чтобы хорошо пережевывал какую бы то ни было твердую пищу. Мы,

англичане, часто относимся к этому с пренебрежением, а отсюда проистекают всякие расстройства желудка и другие очень вредные последствия.

§ 14. На завтрак и ужин очень полезно давать детям молоко, молочный суп, кашу на воде, овсянку и целый ряд блюд, которые принято готовить в Англии; нужно только заботиться о том, чтобы все эти блюда были просты, без обильных примесей и очень мало приправлены сахаром, а еще лучше совсем без него. Особенно же тщательно следует избегать всяких пряностей и других вещей, которые могут горячить кровь. Следует также умеренно солить их пищу и не приучать их к сильно приправленным блюдам. Наш орган вкуса именно благодаря привычке получает пристрастие к приправам и ко всякой изысканной пище; а чрезмерное употребление соли не только вызывает жажду и заставляет пить больше, чем следует, но и в других отношениях вредно действует на тело. Я думаю, что ломоть хорошо замешанного и хорошо пропеченного полубелого хлеба, иногда с маслом или сыром, а иногда и без того, мог бы часто быть лучшим завтраком для моего юного джентльмена. Я уверен, что этот здоровый завтрак сделает его столь же сильным человеком, как и более тонкие блюда; да если приучить его к такому завтраку, он и нравиться ему будет не меньше. Если мальчик просит дать ему есть не в установленное время, не давайте ему ничего другого, кроме сухого хлеба. Если он голоден, а не капризничает только, он удовлетворится одним хлебом; если же он не голоден, то ему вовсе не следует есть. Этим вы достигнете двух хороших результатов. Во-первых, привычка заставит его полюбить хлеб, ибо, как я сказал, наш вкус и желудок находят удовольствие в том, к чему мы их приучили. Другая польза, достигаемая этим, заключается в том, что вы не приучите его есть больше и чаще, чем требует природа. Я не думаю, что все люди обладают одинаковым аппетитом: у одних желудки от природы крепче, у других слабее. Но я думаю, что многие люди становятся гурманами и обжорами в силу привычки, не будучи таковыми от природы; и я вижу в разных странах, что люди, которые едят только два раза в день, так же сильны и бодры, как те, которые постоянным упражнением приучили своп желудки напоминать о себе четыре или пять раз. Римляне ничего не ели до ужина; это была единственная настоящая еда даже у тех, которые ели более одного раза в день, и те, кто имел привычку завтракать - одни в восемь часов, другие в девять, третьи в двенадцать и несколько позже,- никогда не ели мяса и не заставляли для себя готовить что-либо другое. Август, будучи уже величайшим монархом на земле, рассказывает нам, что он брал с собою в экипаж кусок хлеба. А Сенека, сообщая в своем 83-м письме, какой режим он установил для себя, уже будучи стариком, когда возраст допускал послабления, говорит, что он имел привычку съедать за обедом один лишь кусок сухого хлеба и даже не садился за стол, хотя его состояние позволяло бы ему (если бы этого требовало его здоровье) тратиться не на худший обед, чем любой обед, принятый в Англии, и притом даже в два раза больший. Повелители мира росли па этой скудной пище; и молодые джентльмены в Риме не чувствовали недостатка силы, физической или духовной, из-за того, что они ели лишь один раз в день. Если же случалось, что кто-либо не был в состоянии поститься до ужина, который был единственной установленной едой, то он брал только кусок сухого хлеба или - самое большое - несколько изюминок, чтобы заморить червячка.

Это правило умеренности считалось настолько необходимым для здоровья и работы, что обычай садиться за стол один раз в день устоял против наплыва роскоши, которая была занесена в среду римлян их завоеваниями и грабежами на Востоке, и те, которые отказались от старинной умеренности в еде и стали задавать пиры, не начинали их раньше вечера. Садиться за стол больше одного раза в день считалось столь чудовищным, что времен Цезаря римляне находили предосудительным устраивать пир или садиться за стол до захода солнца. Поэтому, если в том не усмотрят чрезмерной суровости, я считал бы самым подходящим давать моему юному джентльмену также и к завтраку только хлеб. Вы не можете себе представить, какую силу имеет привычка; и я приписываю большую часть наших болезней в Англии тому, что мы едим слишком много мяса и слишком мало хлеба...

Постель. § 22. Постель ребенка должна быть жесткой, и стеганое одеяло лучше перины; жесткое ложе укрепляет члены, в то время как зарывание каждую ночь в перины изнеживает

и расслабляет тело и часто является причиной слабости и предтечей ранней могилы. В значительной мере спаньем на перине вызываются, помимо каменной болезни, которая часто возникает от теплого укутывания поясницы, некоторые другие заболевания, а также та нежная и слабая конституция, которая является корнем всех болезней. Далее, тот, кто привык спать дома на жестком ложе, не будет страдать бессонницей во время своих путешествий (когда сон особенно необходим) из-за отсутствия привычной мягкой постели или из-за того, что подушки положены не в том порядке. Мне думается поэтому, что постель ребенка следует устраивать различным образом, так, чтобы его голова лежала иногда выше, иногда ниже и чтобы он мог стать нечувствительным ко всяким маленьким переменам, с которыми, наверное, будет сталкиваться всякий, кому не предназначено всю жизнь спать в удобной домашней постели и всегда иметь около себя горничную, которая бы тщательно за всем смотрела и тепло его укутывала. Сон - великое укрепляющее средство, данное природой. Тот, кто лишается его, очень страдает от этого; и очень несчастен тот человек, который может принимать это лекарство только из позолоченного кубка своей матери, а не из деревянной чашки. Тот, кто может спать крепко, принимает это лекарство, и совершенно неважно, спал ли он на мягкой постели или на жестких досках. Единственное, что необходимо - это сон сам по себе.

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

§ 35. Любимчик должен научиться драться и дразнить других; он должен получать все, что потребует, и делать то, что ему нравится. Так родители, поощряя капризы детей и балуя их, когда они малы, портят в них природные задатки, а потом удивляются, что вода, источник которой они сами отравили, имеет горький вкус. Ибо когда дети вырастают, вместе с ними вырастают также и их дурные привычки; когда же они станут совсем взрослыми, слишком взрослыми, чтобы можно было с ними нянчиться, и их родители уже не могут больше забавляться ими как игрушками, тогда родители начинают жаловаться, что мальчишки-де непослушны и испорчены; тогда им уже неприятно видеть их своеволие, и их уже смущают дурные наклонности детей, которые они сами посеяли и поощряли в них; тогда - быть может, уже слишком поздно - они были бы рады вырвать те сорные травы, которые они засеяли собственными руками и которые теперь пустили слишком глубокие корни, чтобы их можно было вырвать. Ибо если ребенок привык во всем проявлять свою волю, пока он носил детскую рубашонку, то почему мы должны считать странным, когда, надевши уже штаны, он стремится к тому же и претендует на то же самое? Конечно, с возрастом и его недостатки обнаруживаются сильнее; и мало есть родителей настолько слепых, чтобы они не видели этих недостатков, и настолько нечувствительных, чтобы они не чувствовали плохих результатов своей собственной снисходительности. Ребенок командовал своей няней до того, как научился говорить или ходить; он командовал своими родителями с тех пор, как научился лепетать. Почему же теперь когда он вырос, когда он стал сильнее и умнее, чем был тогда, он должен стать сдержанным и покорным? Почему в возрасте семи, четырнадцати или двадцати лет он должен потерять ту привилегию, которую родительская снисходительность широко

предоставляла ему до сих пор? Сделайте опыт над собакой или лошадью или над каким-либо другим животным и посмотрите, легко ли, когда они уже стали большими, исправить те дурные привычки и то своенравие, к которым они были приучены, когда были молоды. Между тем ни одно из этих животных и наполовину не наделено тем своеволием и тем самомнением, ни одно из них и наполовину не проникнуто тем желанием быть хозяином над собою и властвовать над другими, как человек.

§ 36. Как правило, мы обладаем достаточным благоразумием, чтобы начинать уход за упомянутыми другими созданиями с очень ранних лет и чтобы своевременно их дисциплинировать, если только мы хотим их сделать полезными и на что-либо годными. Только в отношении собственных детей мы здесь проявляем небрежность; и, сделав их дурными детьми, мы неразумно надеемся, что из них выйдут хорошие люди. Ибо если лучше ребенку дать виноград или ленедец, когда ему это захочется, чем дать бедному дитяти расплакаться или огорчить его, то почему, когда он станет взрослым, не следует удовлетворять его желания, которые тянут его к вину или к женщинам? Ведь эти предметы в такой же мере соответствуют желаниям взрослого, в какой отвечали детским склонностям те предметы, из-за которых он плакал, когда был мал. Порок заключается не в том, чтобы иметь желания, соответствующие этим различным возрастам, а в неумении подчинять их правилам и ограничениям разума; разница заключается не в том, испытываете ли вы или не испытываете самих влечений, а в способности управлять ими и отказываться от них. Тот, кто не привык подчинять свои желания разуму других, когда он молод, вряд ли будет вслушиваться и подчиняться голосу своего собственного разума, достигши того возраста, когда он способен им пользоваться. И нетрудно предвидеть, какого рода человек, по всей вероятности, выйдет из такого субъекта...

Капризы. § 40. Итак, кто ставит своею целью всегда управлять своими детьми, тот должен начинать это, пока те еще очень малы, и следить за тем, чтобы они полностью подчинялись воле своих родителей. Вы хотите, чтобы ваш сын, выйдя из детских лет, вас слушался? В таком случае вы непременно должны установить свой отцовский авторитет возможно раньше, а именно - как только он стал способен подчиняться и понимать, в чьей власти он находится. Если вы хотите, чтобы ваш сын питал к вам почтительный страх, запечатлейте в нем это чувство уже в детстве; а по мере того как он будет становиться старше, позволяйте ему сближаться с вами; при этом условии вы будете иметь в нем послушного подданного (как оно и должно быть) в детстве и преданного вам друга, когда он вырастет. По моему мнению, очень неправильно понимают должное обращение с детьми те, которые проявляют по отношению к ним снисходительность и фамильярность, пока они малы, и становятся суровыми к ним и держат их на известном расстоянии от себя, когда они выросли; ибо свобода и потворство не приносят пользы детям, а недостаток рассудительности создает необходимость для них ограничений и дисциплины, и, наоборот, властное и строгое отношение - плохой способ обращения с людьми, уже обладающими собственным разумом, чтобы им руководствоваться, если только вы не хотите стать в тягость своим детям, когда они вырастут, и не хотите, чтобы они втайне говорили про себя: "когда ты, наконец, умрешь, отец?"

§ 41. Я полагаю, что всякий признает разумным, чтобы его дети, пока они малы, смотрели на родителей как на своих господ, как на облеченных полнотою власти руководителей, по отношению к которым проявляли бы почтительный страх; впоследствии, когда они подрастут, чтобы они видели в родителях самых лучших и единственно надежных друзей и, как таковых, любили бы и уважали их. Указанный мною путь является, если я не ошибаюсь, единственным, который может обеспечить достижение таких результатов. Когда дети подрастут, мы должны смотреть на них как на равных нам, как на людей с такими же страстями, с такими же желаниями, как наши страсти и желания. Мы желаем, чтобы в нас признавали разумные создания, мы стремимся к свободе: мы не любим, если нам надоедают постоянными выговорами и окриками, и не миримся с тем, чтобы люди, с которыми мы сталкиваемся, проявляли к нам суровое отношение или держали нас на почтительном

расстоянии. Тот, кто, будучи взрослым, встречает подобное отношение к себе, будет искать другого общества, других друзей, других собеседников, с которыми он мог бы чувствовать себя легко. Поэтому, если детей держать в строгости с самого начала, то, пока они дети, они будут послушны и спокойно подчиняться строгостям, как будто никогда не знали другого обращения. И если по мере того как они будут подрастать и подрастут настолько, чтобы руководствоваться своим разумом, строгость управления будет мало-помалу (в той мере, в какой они будут заслуживать) смягчаться и обращение отца будет становиться все более мягким, и расстояние между ним и детьми уменьшится, то его прежняя строгость только усилит их любовь, так как дети поймут, что это было лишь проявление доброты к ним и желания сделать их способными заслужить любовь родителей и уважение всех и каждого.

§ 42. В этом заключается общее правило для установления вашего авторитета над вашими детьми. Страх и почтительность должны дать вам первую власть над их душами, а любовь и дружба должны закрепить ее: ибо должно прийти время, когда они перерастут розгу и исправительные меры воздействия, и тогда - я вас спрошу,- если любовь к вам не сделает их послушными и не внушит им чувства долга, если любовь к добродетели и желание поддержать свою репутацию не будет их удерживать на достойном пути,- какое у вас будет в отношении их средство повернуть их па этот путь? Конечно, страх оказаться при маленькой доле наследства, из-за того, что стали бы вас огорчать, может их сделать рабами вашего богатства, но внутренне они, несмотря на то, будут оставаться дурными и испорченными. Но эта сдержка ведь не останется навсегда. Всякий человек должен рано или поздно быть представлен самому себе, своему собственному руководству, и хороший, добродетельный и способный человек должен быть воспитан таковым внутренне. Поэтому все, что он должен получить от воспитания, то, что должно повлиять на его жизнь, должно быть своевременно вложено в его душу, а именно: привычки, крепко переплетенные с самыми основами его натуры, а не притворное поведение и лицемерная личина, надетая лишь из страха и с единственной целью избежать в данное время гнева отца, который может лишить его наследства.

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

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

§ 49. 2. Этот метод исправления, естественно, порождает в ребенке отвращение к тому, что воспитатель должен заставить его полюбить. Как легко наблюдать такое явление, что дети, которым раньше нравились те или другие вещи, начинают их ненавидеть, видя, что из-за этих вещей они подвергаются побоям и мучениям! И в этом нет ничего удивительного, так как и взрослых людей нельзя подобными приемами заставить полюбить что-нибудь. В самом деле, какой человек не проникся бы отвращением к самому невинному развлечению, хотя бы само по себе оно было для него безразличным, если бы его вздумали побоями и бранью заставлять

развлекаться или подвергать его такому же обращению за некоторые особенности в его манере развлекаться? Это было бы вполне естественно. Неприятная обстановка обычно отравляет самые невинные вещи, которые с нею связаны: один только вид чашки, из которой вы обычно принимаете отвратительное лекарство, вызывает у вас тошноту, и ничего из этой чашки уже не покажется вам приятным, хотя бы она была исключительно чиста и красива и сделана из дорогого материала.

§ 50. 3. Такой род рабской дисциплины создает рабский характер. Ребенок подчиняется и притворяется послушным, пока над ним висит страх розги; но как только этот страх отпал и ребенок, в отсутствие наблюдающего глаза, может рассчитывать на безнаказанность, он дает еще больший простор своей естественной наклонности, которая, таким образом, нисколько не изменяется, а, напротив, лишь становится в нем значительно сильнее и обычно после такой насильственной сдержки прорывается еще с большей силой.

§ 51. 4. Или же - если строгость, доведенная до крайней степени, берет верх и приводит к исцелению от ранее прорывавшейся скверной наклонности, то этот результат часто достигается за счет насаждения другого, еще худшего и более опасного недуга - душевной пришибленности, и тогда вместо беспорядочного юноши вы будете иметь слабоумное и жалкое существо, которое, правда, нравится глупым людям своей противоестественной скромностью, так как оно не шумит и не причиняет беспокойства, но в конце концов, вероятно, окажется неприятным для своих друзей и на всю жизнь останется бесполезным и для себя и для других.

Награды. § 52. Побои и все прочие виды унижающих телесных наказаний не являются подходящими мерами дисциплины при воспитании детей, которых мы хотим сделать разумными, добрыми и талантливыми людьми; эти меры следует поэтому применять очень редко и притом только по серьезным основаниям и лишь в крайних случаях. С другой стороны, нужно тщательно избегать поощрения детей посредством награждения их вещами, которые им нравятся. Кто дает своему сыну яблоко или пряник или какой-либо другой в этом роде предмет из наиболее любимых им с целью заставить его сидеть за книгой, тог только поощряет его любовь к удовольствиям и потворствует этой опасной склонности, которую надлежало бы всеми средствами обуздывать и подавлять в нем. Вы никогда не можете рассчитывать научить его управлять своим влечением, если, ставя ему преграды в одном случае, вы компенсируете это разрешением удовлетворить то же влечение в другом случае. Чтобы сделать из него хорошего, разумного и добродетельного человека, нужно научить его противостоять своим влечениям и отказывать в удовлетворении своему вкусу к богатству, щегольству, лакомству и пр., когда разум ему советует, а долг от него требует противоположного. Но когда вы побуждаете его делать что-нибудь полезное, даря ему деньги, или награждаете его за утомительное сидение за книгой удовольствием от лакомого кусочка; когда вы обещаете ему кружевной галстук или изящный костюм за исполнение какой-либо из его мелких обязанностей, то разве, предлагая ему все это в виде награды, вы не допускаете только, чтобы эти хорошие вещи стали его целью, и разве тем самым вы не поощряете его страсть к этим вещам, не приучаете его видеть в них свое счастье? Так люди неправильно пользуются наградами и наказаниями, чтобы заставить детей проявить усердие к грамматике, к танцам и к некоторым другим подобным предметам, не имеющим большого значения для их счастья или полезности в их жизни, и тем самым жертвуют их добродетелью, извращают правила их воспитания и приучают детей к роскоши, чванливости, жадности и т. п.. Ибо, потворствуя таким образом этим дурным наклонностям, которые они должны были бы ограничивать и подавлять, они закладывают основу будущих пороков, которых можно избежать, лишь подавляя наши желания и с ранних лет приучая их подчиняться разуму.

Правила. § 64. Здесь позвольте мне обратить внимание на одну вещь, которую я считаю ошибкой обычного метода воспитания: она заключается в обременении детской памяти всевозможными правилами и предписаниями, которые часто бывают недоступны их пониманию и всегда детьми забываются сейчас же, как только они их получили. Если вы желаете, чтобы дети выполнили какое-либо действие или сделали это иначе, когда они

забывают или делают это неудачно, заставляйте их много раз переделывать, пока они не достигнут совершенства. Этим вы добьетесь двух полезных результатов. Во-первых, вы увидите, способны ли они выполнить данную работу и можно ли рассчитывать, что они се выполнят: ведь от детей иногда требуют таких вещей, которых, как мы убеждаемся уже на опыте, они не умеют делать, и раньше, чем требовать от них выполнения, следовало бы их поучить и поупражнять. Но воспитателю гораздо легче приказывать, чем учить. Другая польза, которая получается от этого, заключается в том, что, если дети будут многократно проделывать одно и то же действие до тех пор, пока оно не станет для них привычным, выполнение уже не будет зависеть от памяти или размышления, свойственных не детству, а зрелому возрасту, но станет у них чем-то естественным.

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

§ 65. Я видел родителей, которые наваливали на своих детей такую кучу правил, что бедным малышам невозможно было запомнить и десятую их часть, и еще менее они могли их выполнять. И, несмотря на то, за нарушение этих многочисленных и часто совершенно нецелесообразных предписаний дети подвергались брани и побоям. Естественным результатом этого было то, что они не обращали внимания на указания, которые им давались, так как для них было очевидно, что всего внимания, на которое они способны, недостаточно, чтобы предохранить их от нарушений и последующих наказаний. Поэтому пусть этих правил, которые вы даете своему сыну, будет возможно меньше; лучше пусть их будет меньше, а не больше того, что кажется абсолютно необходимым. Ибо если вы обремените его многочисленными правилами, то в результате неизбежно получится одно из двух: или вам придется своего сына очень часто наказывать, что будет иметь дурные последствия, так как наказание будет слишком частым и сделается привычным, или же вы будете вынуждены оставлять нарушение некоторых ваших правил безнаказанными, что, конечно, вызовет пренебрежительное отношение к ним и подорвет вам авторитет в глазах сына. Создавайте лишь немного законов, но следите за тем, чтобы они, будучи раз созданы, соблюдались. Для малолетних детей требуется немного законов, и, лишь по мере того как они становятся старше и какое-либо правило в результате практики прочно утвердилось, вы можете прибавить новое правило.

§ 66. Но прошу вас помнить, что детей не следует учить при помощи правил, которые всегда будут ускользать из их памяти. Заставляйте их все, что, по вашему мнению, они должны уметь делать, усваивать путем необходимой практики, приурочивая эту практику к каждому подходящему случаю, а если возможно, сами создавайте эти случаи. Это будет порождать у них привычки, которые, раз установившись, будут действовать сами собой, легко и естественно, без помощи со стороны памяти. Но здесь позвольте мне сделать следующие два предупреждения: 1. Когда вы заставляете их упражняться в том, что вы хотели бы превратить у них в привычку, применяйте ласковые слова и мягкие уговоры, лучше в форме как бы напоминания о том, что они позабыли, чем в форме резких замечаний или брани за умышленный будто бы проступок. 2. Второе, что вам следует соблюдать, заключается в том, чтобы не стараться укоренять в них слишком много привычек зараз, иначе вы разнообразием собьете их с толку и основательно не разовьете в них ни одной привычки. Когда постоянная практика превратила какое-либо действие в нечто легкое для них и естественное и они его выполняют не раздумывая, вы можете перейти к другому.

Практика. Этот метод обучения детей путем повторной практики, путем многократного выполнения, под наблюдением и руководством воспитателя, одного и того же действия до тех пор, пока дети не привыкнут делать это хорошо, с какой бы стороны мы ни рассматривали его, имеет столько преимуществ перед методом, рассчитанным на правила, которые дети должны

усвоить с помощью памяти, что я могу только удивляться (если можно вообще удивляться дурным обычаям), как он мог оставаться в столь большом пренебрежении. Укажу здесь еще на одно преимущество. Пользуясь этим методом, мы можем видеть, соответствуют ли требования, предъявляемые к ребенку, его способностям и подходит ли тот или другой прием к природным дарованиям и конституции ребенка: это ведь также должно приниматься в соображение при правильном воспитании. Мы не должны рассчитывать на то, чтобы полностью изменить их прирожденные характеры, чтобы сделать веселого человека задумчивым и серьезным, а меланхолика веселым человеком, не портя их. Бог наложил определенную печать на душу каждого человека, которая, подобно его внешнему облику, может быть немного исправлена, но вряд ли можно ее целиком изменить и превратить в противоположное.

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

Наказание. § 72. Но вернемся к вопросу о наградах и наказаниях. Поскольку, как я уже говорил, дисциплину розги не следует применять для борьбы со всякими детскими выходками, с неприличным поведением и всем прочим, что непременно исцелят время и возраст, то вовсе нет надобности так часто бить детей, как это обычно практикуется. Если сюда присоединить обучение чтению, письму, танцам, иностранным языкам и тому подобные занятия, которые должны пользоваться той же привилегией, то при умелом воспитании очень редко представится повод для применения побоев или насилия. Правильный метод обучения этим вещам заключается в том, чтобы внушить детям любовь и склонность к тому, что вы предлагаете им изучить и что потребует от них усердия и прилежания. Сделать это, но моему мнению, нетрудно, если руководить детьми надлежащим образом и осторожно применять указанные выше награды и наказания, соблюдая вместе с тем в методе обучения следующие немногие правила.

Обязательные задания. §73. 1. Ни один предмет, который они должны изучить, не следует превращать в бремя для них или навязывать им как нечто обязательное. Все, что предлагается в такой форме, немедленно становится скучным; душа проникается отвращением к этому даже в том случае, если оно раньше было для нее приятно или безразлично. Заставьте ребенка ежедневно известное время гонять свой волчок, хочется ли ему это делать или нет; требуйте этого от него как обязанности, которой он должен уделить столько-то часов утром и после полудня,- и вы увидите, как скоро ему надоест при таких условиях любая игра. А разве не то же самое бывает и со взрослыми людьми? Разве то, что они с удовольствием делают по своей воле, не становится сразу же для них тягостным и невыносимым, как только они увидят, что это вменяется им в обязанность? Думайте о детях как вам угодно, но им также хочется показать, что они свободны, что их хорошие поступки исходят от них самих, что они самостоятельны и независимы,- как это хочется самому гордому из вас, взрослых людей.

§ 74. Поэтому даже такие вещи, к которым вам удалось их приохотить, возможно реже заставляйте их делать в такое время, когда у них нет охоты и расположения к этому. Человек может любить читать, писать, заниматься музыкой и т. п., однако бывают у него моменты, когда эти занятия не доставляют ему никакого удовольствия, и, если в такие моменты он

заставит себя заниматься ими, он будет лишь суетиться без всякого толка. То же бывает и с детьми. За этими переменами настроения нужно следить внимательно и неукоснительно пользоваться теми благоприятными периодами, когда у них бывает готовность и расположение. А если дети недостаточно часто сами проявляют готовность, следует внушать им благоприятное расположение, беседуя с ними, прежде чем посадить их за какую-нибудь работу. Я думаю, что это дело нетрудно для благоразумного воспитателя, который изучил характер своего ученика и не затрудняется наполнить голову его подходящими идеями, способными возбудить в нем охоту к предстоящим занятиям. Таким способом можно сберечь много времени и усилий, так как ребенок усвоит в три раза больше, когда он настроен благоприятно, чем при затрате двойного количества времени и усилий, если он это делает неохотно или по принуждению. Если бы на это обращали должное внимание, можно было бы предоставить детям играть до изнеможения и все-таки они имели еще достаточно времени для изучения того, что соответствует способностям каждого возраста. Но ничто подобное не учитывается и не может в должной мере учитываться при обычном способе воспитания. Грубая дисциплина розги основана на других принципах, лишена всякой привлекательности, не обращает внимания на настроение детей и не следит за моментами благоприятного настроения. Да и в самом деле, смешно было бы, внушив ребенку принуждением и побоями отвращение к занятиям, ожидать, что он свободно, по своему побуждению бросит игру и с удовольствием воспользуется случаем поучиться. Между тем при правильной организации дела занятие каким-либо предметом учебной программы можно было бы превращать в такой же отдых, каким игра является после учения. Труд одинаков в том и в другом случае. Да и не он отталкивает детей; ибо они любят быть занятыми, а перемены и разнообразие, естественно, увлекают их. Единственная разница в том, что при так называемой игре они действуют по своему усмотрению и свободно прилагают свой труд (которого, как вы можете заметить, они никогда не щадят), а к учению их принуждают: их зовут, сажают насильно, подгоняют. Это-то их сразу отталкивает и охлаждает: они чувствуют утрату свободы. Добейтесь того, чтобы не воспитателю приходилось звать учиться, а чтобы они сами просили его поучить их, как они просят товарищей поиграть с ними; и тогда, удовлетворенные тем, что и здесь они действуют так же свободно, как и в других случаях, они и за учение будут приниматься с таким же удовольствием, и оно не будет отличаться от других их развлечений и игр. Тщательно придерживаясь этих приемов, можно возбудить в ребенке желание научиться всему, чему бы вы хотели его научить. Я признаю, что труднее всего справиться с первым или самым старшим, но раз вы его поставили на правильный путь, уже нетрудно с его помощью вести остальных, куда вы захотите.

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

Рассуждение. § 81. Может быть, покажется странным, что я говорю о рассуждении с детьми; тем не менее я вижу в этом наиболее правильный способ обращения с детьми. Дети понимают рассуждения уже с того раннего возраста, когда начинают говорить; и если мои наблюдения меня не обманывают, им раньше начинает нравиться, когда с ними обращаются, как с разумными существами, чем обычно думают. Это чувство гордости следует в них поддерживать и, в меру возможности, использовать в качестве главнейшего орудия их воспитания. Но, говоря о рассуждениях, я имею в виду лишь такие, которые подходят к детским способностям и уровню понимания. Никто не станет думать, что с мальчиком трех или семи лет можно рассуждать, как со взрослым человеком. Длинные речи и философские рассуждения в лучшем случае приводят детей в изумление и смущение, но нисколько не учат их. Поэтому, когда я говорю, что с ними нужно обращаться как с разумными существами, я имею в виду, что вы должны мягкостью своего обращения и сдержанностью даже в мерах воздействия на них научить их понимать, что то, что вы делаете, исходит от вашего разума (диктуется вашим разумом) и полезно и необходимо для них, что если вы что-нибудь приказываете или запрещаете им, то это не вытекает из каприза, страсти или фантазии. Это они способны понимать; я думаю, что они способны воспринимать доводы касательно любого добродетельного чувства, которое нужно в них возбудить, и любого проступка, от которого их следует удержать; при этом нужно только пользоваться такими доводами, которые доступны их возрасту и уровню понимания, и выражать их совершенно краткими и простыми словами. Основания, на которых базируются некоторые обязанности и те источники добра и зла, из которых последние вытекают, может быть, нелегко уяснить и взрослым людям, не привыкшим отвлекаться в своих мыслях от общепринятых мнений. Дети еще менее способны исходить в своих рассуждениях из отдаленных принципов. Они не в состоянии освоить убедительность длинных дедукций. Доводы, которые на них действуют, должны быть очевидными и соответствовать уровню их мышления; они должны быть, так сказать, ощутимыми, осязательными. Тем не менее, если мы будем учитывать их возраст, характер и наклонности, у нас никогда не будет недостатка в доводах достаточно для них убедительных. И если не найдется другого, более специального довода, им всегда будет понятен и для них всегда будет достаточно убедителен, чтобы отвратить от проступка, могущего обратить на себя внимание, тот довод, что этот проступок доставит им позор и порицание и возбудит ваше неудовольствие.

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

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

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

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

Любознательность. § 108. Если начать воспитание вовремя, если с ранних лет приучать детей подавлять свои желания, эта полезная привычка сделает их дисциплинированными; по мере же того как они становятся старше и рассудительнее, можно предоставлять им большую свободу в тех случаях, когда в них говорит разум, а не страсть, ибо к голосу разума всегда следует прислушиваться.

Но если никогда не следует слушать детей, когда они заводят речь об определенных вещах, которые им хотелось бы иметь (если только эти вещи не были раньше им обещаны), то, наоборот, всегда следует их выслушивать и отвечать обстоятельно и ласково, когда они спрашивают о чем-либо, что их заинтересовало, и хотят услышать объяснение от других.

Любознательность в детях нужно так же заботливо поощрять, как другие желания подавлять. Но если капризы следует строго в них обуздывать, то есть все-таки одна сфера, в которой детской выдумке надо предоставить слово и прислушиваться к нему. Развлечения так же необходимы, как труд и пища. Но развлечения невозможны без удовольствий, которые не всегда зависят от разума, а чаще от воображения; поэтому надо позволять детям не только развлекаться, но и делать это так, как им нравится, если только это развлечения невинные и не могущие причинить вреда их здоровью. В этой сфере, когда они придумывают какой-либо способ развлечения, не следует их связывать запретами. Впрочем, я думаю, что при хорошо поставленном воспитании у детей редко будет возникать необходимость просить о подобной свободе. Нужно заботиться, чтобы они всегда делали с удовольствием то, что для них полезно. Пока же их еще не довели до той степени совершенства, когда какое-либо полезное занятие может стать для них развлечением, необходимо предоставлять им полную свободу в придумываемых ими детских играх; они отстанут от них, когда сами пресытятся ими. Полезные же занятия следует прерывать в такой момент, когда они еще занимаются с охотой,

по крайней мере, раньше, чем они устанут или почувствуют полное отвращение к ним; нужно, чтобы дети могли возвращаться к полезным занятиям как к ожидающему их удовольствию. Ибо вам нечего и думать, что дети правильно воспитаны, раз они еще не способны находить удовольствие в похвальных занятиях и чередование телесных и умственных упражнений еще не сделало для них жизнь и учение наслаждением, непрерывным потоком развлечений, в которых утомленный орган постоянно получает облегчение и освежается. Возможно ли это при всяком характере ребенка и захотят ли воспитатели и родители взять на себя этот труд, хватит ли у последних благоразумия и терпения, чтобы добиться таких результатов,- я не знаю; но я не сомневаюсь в том, что это в отношении большинства детей достижимо, если только взять правильный курс на возбуждение в них желания похвалы, чести и доброго имени. А раз в них достаточно крепко заложены такие основы правильной жизни, с ними можно откровенно говорить о том, что им больше всего нравится, и направлять их или предоставлять им в этом отношении свободу, с тем чтобы они почувствовали, что их любят, лелеют, что те, под чьей опекой они находятся, не враги их удовольствий. Такое обращение заставит их любить ту руку, которая их ведет, и ту добродетель, к которой она их ведет.

Предоставление детям свободы в их развлечениях полезно также в том отношении, что в условиях такой свободы раскрываются природные характеры детей, выявляются их наклонности и способности, и разумные родители могут в этом почерпнуть указания относительно выбора для них карьеры и профессии и в то же время относительно способов исправления любого недостатка, который по их наблюдениям грозит направить ребенка на дурной путь.

Жалоба. § 109. 2. Дети, живущие вместе, часто спорят из-за господства, из-за того, кому из них командовать над остальными. Кто бы ни начал этот спор, спор обязательно следует пресекать. Мало того, надо учить их относиться друг к другу с величайшей уступчивостью, снисхождением и корректностью. Если они будут видеть, что это доставляет им уважение, любовь и признание и что они не теряют при этом ни одного из своих преимуществ, они будут находить в этом больше удовольствия, чем в нахальном командовании, то есть, очевидно, в противоположном складе отношений.

Взаимные обвинения детей, которые обычно выражаются только в криках гнева и мести, ищущих поддержки, не должны вызывать с вашей стороны ни участия, ни внимания. Проявлять терпимость к детским жалобам - это значит расслаблять и изнеживать их душу. А если они изредка переносят противоречия или обиды от других и им не разрешают видеть в этом что-либо необычайное и непереносимое, то от того, что они таким образом научатся терпеть и рано закаляться, никакого вреда для них не будет. Не откликаясь на жалобы обиженных, вы должны, однако, когда вы являетесь непосредственным свидетелем нанесенной обиды, побранить за нее в присутствии обиженного; если же жалоба действительно заслуживает вашего внимания, а также предупреждения на будущее время, сделайте выговор обидчику наедине, в отсутствие жалобщика, и заставьте его пойти просить у последнего прощения и исправить свою вину: он сам это сделает охотнее, если это выйдет так, как будто он действует по собственному побуждению; да и тот примет извинение более ласково, и, таким образом, дружба между ними укрепится; помимо того, ваши дети усвоят привычку к вежливости.

Щедрость. § 110. Что касается обладания и владения вещами, то учите детей легко и свободно делиться со своими друзьями тем, что у них есть, и заставьте их убедиться на опыте, что самый щедрый человек всегда оказывается и самым богатым да вдобавок еще пользуется признанием и одобрением; и тогда они быстро научатся быть щедрыми на деле. Я полагаю, что таким путем вы сделаете братьев и сестер более ласковыми и вежливыми по отношению друг к другу, а следовательно, и к другим, чем десятками правил о хороших манерах, которыми обычно мучают и стесняют детей. Жадность и желание иметь в своем обладании и распоряжении больше, чем нам нужно, являются корнем всех зол, и эти качества следует поэтому искоренять с ранних лет и со всей тщательностью, а противоположную черту - готовность делиться с другими - всячески поощрять выражениями похвалы и одобрения,

всегда при этом заботясь о том, чтобы ребенок ничего не терял из-за своей щедрости. Пусть всегда, во всех случаях проявления подобной щедрости, ребенок получает награду, и притом с процентами: и пусть он осязательно чувствует, что доброта, которую он проявляет по отношению к другим, небезвыгодна и для него самого, что она вызывает доброе отношение к нему со стороны как тех, которые воспользовались его добротой, так и тех, кто ее наблюдает со стороны. Делайте это предметом соревнования между детьми, чтобы они старались превзойти друг друга в этом отношении. Когда же, таким образом, благодаря постоянной практике детям станет легко делиться тем, что они имеют, с другими, то добросердечие укоренится в них, как привычка, и они будут находить удовольствие и гордиться тем, что они добры, щедры и вежливы с другими.

Чувство справедливости. Если следует поощрять в детях щедрость, то уже, конечно, нужно очень внимательно следить за тем, чтобы они не нарушали правил справедливости: нужно всякий раз, когда дети так поступают, исправлять их, а когда есть для этого основание, и строго взыскивать.

Наши первые действия в большей мере направляются эгоизмом, чем разумом или размышлением; поэтому вовсе не удивительно, если поступки детей имеют сильную тенденцию отклоняться от истинных критериев справедливого и несправедливого, которые появляются в нашей душе как продукт развитого разума и серьезного размышления. Чем более они склонны делать ошибки в этом отношении, тем тщательнее необходимо следить за ними: не пропускать малейшего отступления от этой великой социальной добродетели и исправлять ошибки; и даже в самых незначительных и маловажных случаях нужно просвещать их неведение и предупреждать дурные привычки; если предоставить последним развиваться свободно, то, начавшись с пустяковых объектов - с булавок и вишневых косточек, эти привычки перерастут в крупные плутни и могут в конечном результате превратиться в закоренелую нечестность.

При первом же проявлении у детей склонности к какой-либо недобросовестности родители и воспитатели должны подавлять ее выражением своего удивления и отвращения. Но так как дети не могут ясно понимать, что такое недобросовестность, раньше чем они поймут, что такое собственность и как она достигается отдельным лицом, то самый надежный способ обеспечить честность - это заложить с ранних лет ее основы в форме щедрости и готовности делиться с другими тем, что они имеют или любят. Этому рано можно их научить, еще до того, как они достаточно овладеют языком и мышлением, чтобы составить себе ясное понятие о собственности, чтобы понять, что принадлежит им на особом праве, исключающем право других. И так как дети редко получают что-либо иначе как путем подарка и в большинстве случаев от своих родителей, то их можно сначала учить не брать и не удерживать у себя ничего, кроме того, что им дано лицами, имеющими, по их представлению, право распоряжаться данным предметом. По мере же их дальнейшего развития можно сообщать и внушать им другие правила и примеры добросовестности и права, относящиеся к "моему" и "твоему". Если же какой-либо недобросовестный поступок явно проистекает не от ошибки с их стороны, а от порочности воли и мягкие выговоры и стыд не в состоянии будут эту порочность и корыстную наклонность исправить, то нужно применить более суровые средства исправления. Но отнимать у детей то, что они ценят и считают своею собственностью, должны только отец или воспитатель или же кто-либо другой по их поручению; на подобных примерах можно дать детям понять, как мало для них выгодно недобросовестно присваивать себе то, что принадлежит другому, раз есть на свете люди посильнее и постарше их. Если же постараться - что я считаю возможным - внушить им с ранних лет искреннее отвращение к этому постыдному пороку, то это будет верным и действительным способом его устранения: это лучше предохранит их от недобросовестности, чем все соображения, основанные на интересе. Ибо привычки действуют с большим постоянством и с большей легкостью, чем разум, к совету которого мы прибегаем редко и которому мы еще реже повинуемся именно в те минуты, когда мы наиболее в нем нуждаемся.

Принуждение. § 128. Мы уже отметили выше, что дети любят разнообразие и свободу и что это именно делает для них игры привлекательными, и поэтому не следует им навязывать в виде обязанности ни учебник, ни что бы то ни было другое, чему они должны, по нашему мнению, учиться. Их родители, воспитатели и учителя склонны забывать это, и то нетерпение, которое они проявляют в своем желании засадить детей за полезную для них работу, мешает им втягивать последних в работу незаметным для них способом; а по частым понуканиям дети быстро распознают, чего от них требуют и чего не требуют. Если эта ошибочная тактика уже внушила ребенку антипатию, то лечение нужно начать с другого конца. Но так как теперь уже слишком поздно пытаться превратить для него учение в игру, то вы должны наметить обратный путь: вам нужно проследить, какой игрой он больше всего увлекается, и превратить ее в обязанность; заставляйте его каждый день определенное количество часов играть, и притом не в виде наказания, а в качестве занятия, которое вменяется ему в обязанность. При таких обстоятельствах, если я не ошибаюсь, самая любимая игра надоест ему в несколько дней настолько, что он предпочтет ей свой учебник или что-либо другое, особенно если это избавит его хотя бы от части возложенного на него урока обязательной игры и ему позволят часть времени, предназначенного для указанного урока, уделить учебнику или какому-либо другому действительно полезному для него занятию. Я, по крайней мере, думаю, что это более действительное средство, чем прямое запрещение (которое обычно усиливает желание) или какое бы то ни было другое наказание, для исправления этого недостатка. Ибо если вы однажды пресытили его аппетит (что можно безопасно проделать во всем, только не в еде и питье), довели его до пресыщения тем именно, от чего вы желаете его отучить, то этим самым вы внушили ему отвращение, и вам нечего уже бояться, что у него снова появится та же страсть.

§ 129. Мне представляется достаточно очевидным, что праздность дети, как правило, ненавидят. Поэтому вся наша забота должна быть направлена к тому, чтоб их деятельный дух был всегда занят чем-либо полезным для них; если вы хотите этого добиться, вы должны превращать для них необходимые, по вашему мнению, занятия в развлечение, а не делать из них обязательную работу. Как это сделать, чтобы дети в то же время не могли заметить умысла с вашей стороны, я здесь указал; а именно: предлагая или заставляя их под тем или иным предлогом заниматься до пресыщения тем, от чего вы хотите их отучить, и внушая им таким способом отвращение к этому делу. Например: ваш сын слишком увлекается игрой в кубарь. Заставляйте его играть по нескольку часов в день и следите за тем, чтобы он это действительно делал: вы увидите, как быстро эта игра ему надоест и ему захочется бросить ее. Этим путем - превращая развлечения, которые вам не нравятся, в обязательное для него занятие - вы добьетесь того, что он сам будет охотно браться за дело, которым вы бы хотели заставить его заниматься, особенно если это будет предлагаться ему в виде награды за выполнение урока предписанной ему игры. А разве вы не думаете, что если вы заставите его каждый день гонять кубарь до тех пор, пока это ему основательно не надоест, он охотно возьмется за учебник и даже будет жаждать его, если вы это предлагаете ему как награду за то, что усердно погонял кубарь все положенное время? Дети видят малую разницу в том, что они делают, если только данная работа соответствует их возрасту; предпочтение, оказываемое ими одной вещи перед другой, они заимствуют у других; и то, что окружающие их превращают в награду для них, становится для них действительной наградой. Поэтому от их гувернера будет зависеть - явится ли скоч-гоппер для них наградой за танцы или танцы наградой за скоч-гоппер и что им приятнее: игра ли в кубарь или чтение, игра ли в мяч или изучение глобуса? Все, что им хочется,- это быть занятыми и притом тем, что, как им кажется, избрано ими самими или разрешено им в знак расположения их родителями и другими лицами, к которым они питают почтение и с которыми они хотели бы быть в хороших отношениях. Я думаю, что группа детей, руководимая таким образом и охраняемая от влияния дурного примера других, вся до единого будет учиться читать и писать и всему другому, чего бы вы захотели, с таким же рвением и удовольствием, с каким другие дети отдаются своим обычным играм. Так вы

втяните самого старшего из них, и этим будет задан тон жизни в доме; и тогда уже невозможно будет отрывать детей от учения, как их обычно невозможно оторвать от игр.

Игрушки. § 130. Я считаю, что дети должны иметь игрушки, и притом игрушки разного рода; но эти игрушки должны храниться у их воспитателей или у кого-либо другого, ребенок же должен получать в свое распоряжение лишь одну игрушку зараз, и только когда он ее возвратит, получать другую. Это приучает с ранних лет остерегаться утраты или порчи вещей, находящихся в их обладании; обилие же и разнообразие игрушек, получаемых детьми в полное распоряжение, делает их легкомысленными и беспечными и с самого начала приучает быть мотами и расточителями. Я соглашусь, что это мелочи, которые могут показаться недостойными внимания воспитателя; но не следует упускать из виду и относиться с пренебрежением ни к чему, что формирует душу ребенка; все, что прививает детям привычки и навыки, заслуживает заботы и внимания со стороны воспитателя, и, если смотреть на это с точки зрения последствий, вовсе не является мелочью.

Еще один момент в вопросе о детских игрушках заслуживает внимания родителей. Хотя мы согласились, что они должны быть разнообразными, однако, по моему мнению, ни одной игрушки не следует покупать для детей. Этим устранится то большое разнообразие, которое часто создает для них перегрузку и служит лишь к тому, что приучает их к постоянной погоне за переменой и изобилием, к беспокойству, к вечному желанию чего-то нового, к вечной неудовлетворенности тем, что они имеют. Подарки, которые принято делать детям родителей с солидным общественным положением, в целях угождения, причиняют малюткам большой вред. Это развивает в последних гордость, тщеславие и жадность чуть ли не ранее, чем они научатся говорить. Я знал маленького ребенка, который был настолько поглощен обилием и разнообразием своих игрушек, что утомлял свою няню, ежедневно пересматривая их; ребенок так привык к этому изобилию, что никогда не считал его для себя достаточным и то и дело спрашивал: "А еще что, еще что? Что мне еще дадут?" Замечательное начало в ограничении желаний и замечательный путь к тому, чтобы сделать человека довольным и счастливым!

Но меня спросят: если никаких игрушек не следует покупать, то откуда они будут получать те игрушки, которые вы разрешаете им иметь? На это я отвечу: пусть они сами их делают пли, по крайней мере, стараются их делать, и пусть занимаются этим; а до того пусть они обходятся без игрушек, да у них и нужды не будет в особо хитрых игрушках. Гладкий камешек, кусок бумаги, связка ключей матери и любой предмет, которым они не могут поранить себя,- все это так же может развлекать маленьких детей, как и дорогие и затейливые игрушки из магазина, которые сейчас же портятся и ломаются. Дети никогда не скучают и не огорчаются из-за отсутствия таких игрушек, если только их не приучили к ним; когда они малы, игрушкой для них может явиться все, что попадает им в руки; когда же они становятся старше, они сами будут их делать, если только другие не будут бессмысленно тратиться на то, чтобы снабжать их. Конечно, когда они начнут что-либо изобретать сами, нужно учить их и помогать им; но пока они сидят праздно, в ожидании, что получат все из чужих рук, без всякого старания с своей стороны, не следует ничего им давать. А если вы помогаете им, когда они находятся в затруднении, вы будете им милее, чем если бы вы стали покупать им дорогие игрушки. Правда, такие игрушки, изготовление которых превышает их искусство и пользование которыми связано с затратой труда, как, например, кубарь, волчок или ракета и другие в этом роде, нужно доставлять им: они должны получать их не ради разнообразия, а для упражнения; но из этих игрушек также нужно давать им возможно простые. Если у них есть кубарь, то кнутик и ремень нужно предоставить им сделать и приладить самим. Если же они сидят разинув рот в ожидании, что эти вещи сами свалятся им в руки, то пусть они остаются без них. Это приучит их добиваться того, что им нужно, собственными силами и собственным трудом, а этим самым они будут приучаться к скромности в желаниях, к трудолюбию, усердию, размышлению, сметливости и расчетливости; эти качества будут им полезны, когда они станут взрослыми, и поэтому должны приобретаться возможно раньше и усваиваться возможно глубже. Все игры и развлечения детей должны быть направлены к развитию в них хороших и полезных привычек; иначе они будут приводить к дурным. Все,

что они делают в этом нежном возрасте, оставляет известный отпечаток, и отсюда они получают склонность к доброму или дурному; и ничего из того, что оказывает подобное влияние, не следует упускать из внимания.

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

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

Не торопитесь, пожалуйста. Читать и писать, обучать наукам - все это я признаю необходимым, но не главным делом. Я думаю, что вы сочтете совершенным глупцом того, кто добродетельного или мудрого человека не поставит бесконечно выше большого ученого. Я вовсе не отрицаю, что обучение наукам очень способствует развитию и добродетели и мудрости в людях с хорошими духовными задатками, но необходимо также согласиться с тем, что в других людях, не имеющих таких задатков, оно ведет лишь к тому, что они становятся еще более глупыми и дурными людьми. Я говорю это с тем, чтобы вы, размышляя о воспитании вашего сына и подыскивая для него учителя или воспитателя, не имели в своих мыслях только латынь и логику. Обучать мальчика нужно, но это должно быть на втором плане, только как вспомогательное средство для развития более важных качеств. Ищите человека, который знал бы, как можно благоразумно сформировать характер мальчика; отдайте его в такие руки, которые смогут, в пределах возможного, охранить его невинность, любовно поддерживать и развивать в нем хорошие начала, мягкими приемами исправлять и искоренять все дурные наклонности и прививать ему хорошие привычки. Это самое главное; и если вы хорошо позаботитесь об этом, то к этому можно присоединить также и учение, осуществляя это, как мне думается, наиболее легким путем с помощью методов, которые мы обсудим ниже...

Письмо. § 160. Когда ребенок уже умеет хорошо читать по-английски, пора приступить к обучению его письму. Для этого следует раньше всего научить его правильно держать перо; и только после того как он полностью освоится с этим, можно позволить ему приложить перо к бумаге. Ибо не только детей, но и любого человека, желающего научиться делать что-либо хорошо, никогда не следует заставлять делать сразу слишком много или одновременно совершенствоваться в двух частях какого-либо процесса, когда этот процесс может быть расчленен. Я считаю наилучшим итальянский способ держать перо только между большим и указательным пальцами; но относительно этого вы можете посоветоваться с каким-нибудь хорошим учителем чистописания или каким-либо другим лицом, умеющим писать хорошо и быстро. Когда ребенок научится правильно держать перо, следует показать ему, как он должен класть перед собой бумагу и какое положение придать своей руке и телу. Когда он овладеет

этими приемами, можно без больших затруднений научить его писать, доставши доску с вырезанными на ней буквами такой формы, какая вам больше всего нравится; но вы должны помнить, что буквы должны быть значительно крупнее тех, которыми он должен будет писать обычно; ибо у каждого человека почерк естественно и постепенно становится мельче по сравнению с тем, с которого он начал, но никогда не становится крупнее. С такой выгравированной доски нужно сделать оттиски на нескольких листах хорошей бумаги красными чернилами, и обучающемуся остается только обводить буквы хорошим пером, обмакнутым в черные чернила. Если предварительно показать ему, откуда начинать и как обводить каждую букву, его рука быстро освоится с формами этих букв. Когда он научится хорошо обводить буквы, он должен перейти к упражнениям на чистой бумаге. Таким методом вы легко можете научить его писать любым почерком по вашему желанию.

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

Латинский язык. § 163. Когда мальчик уже хорошо говорит и читает по-французски (что при указанном методе обучения достигается обычно в один или два года), он может перейти к латинскому языку; странно только то, что родители, имея перед собой опыт с французским языком, не считают нужным обучать детей латыни тем же методом разговора и чтения. Нужно только позаботиться о том, чтобы мальчик за то время, что он обучается этим иностранным языкам, читая и разговаривая с воспитателем только на этих языках, не забыл читать по-английски. Это можно предупредить тем, чтобы он ежедневно в присутствии матери или кого-либо другого читал вслух избранные места из библии или другие английские книги.

§ 178. Одновременно с обучением французскому и латинскому языкам можно, как я говорил, начать вводить мальчика также в арифметику, географию, хронологию, историю и геометрию. Ибо, если учить его этим предметам на французском или латинском, когда он начинает понимать какой-либо из этих языков, то он будет одновременно приобретать знания в этих предметах и в придачу усваивать самый язык.

География. Начать, мне думается, нужно с географии: ибо, поскольку изучение фигуры земного шара, положения и границ четырех частей света и отдельных королевств и стран является только упражнением глаз и памяти, ребенок будет этому учиться с удовольствием и запоминать эти вещи. Насколько это верно, показывает следующий факт. В доме, где я теперь живу, есть ребенок, которого мать настолько хорошо ознакомила этим способом с географией, что, когда ему еще не было шести лет, он знал границы четырех частей света, умел, когда его спрашивали, сразу показать любую страну на глобусе и любое графство на карте Англии, знал все большие реки, мысы, проливы и заливы на земном шаре и умел находить долготу и широту любой точки. Конечно, этими вещами, которые ребенок по указанному методу усвоит при помощи зрения и запомнит механически, еще не исчерпывается все, что он должен изучить на глобусе. Однако это значительный шаг и хорошая подготовка к дальнейшему и весьма облегчит усвоение всего остального впоследствии, когда его способность рассуждать достаточно созреет для этого; кроме того, он выигрывает этим много времени, а удовольствие, которое он испытывает, узнавая о разных вещах, будет незаметно способствовать усвоению им языка.

Арифметика. § 179. Когда в памяти мальчика хорошо запечатлеются естественные подразделения земного шара, будет своевременно перейти к арифметике. Под естественными

подразделениями земного шара я подразумеваю различные положения частей суши и моря в связи с различными названиями и подразделениями стран, не касаясь еще тех искусственных и воображаемых линий, которые условны и придуманы в целях усовершенствования этой науки.

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

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

После того как все это усвоено и мальчик достаточно хорошо ознакомился с созвездиями, можно сообщить ему некоторые сведения о нашем планетном мире: для этой цели неплохо сделать ему чертеж Коперника и по этому чертежу объяснить положение планет, их относительные расстояния от солнца, центры их вращения. Это наиболее легкий и естественный путь для подготовки его к пониманию движения и теории планет. Ибо, так как астрономы больше не сомневаются в движении планет вокруг солнца, его следует ознакомить с этой гипотезой не только потому, что это простейшая и наименее сложная гипотеза для учащегося, но в то же время и наиболее правдоподобная сама по себе. Но и в данном случае, как и во всех других частях обучения детей, нужно тщательно стараться начинать с ясного и простого, нужно сообщать детям возможно меньше сведений одновременно и хорошенько укреплять эти знания в их головах, раньше чем идти дальше и сообщать что-либо новое из этой науки. Дайте им сначала одну простую идею и проследите, чтобы они ее правильно поняли и вполне усвоили раньше, чем перейти к следующей, а затем присоедините следующую по вашему плану и по цели, которую вы себе ставите, и так, подвигаясь легкими и незаметными шагами, не запутываясь и не смущаясь, детские умы развернутся и их умственный кругозор расширится значительно дальше, чем вы, может быть, ожидаете. Когда же мальчик сам научился чему-либо, то нет лучшего способа закрепить это в памяти и поощрить его к продолжению учения, чем заставив его учить тому же других.

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

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

того самого момента, как он стал распознавать комнаты дома, в котором он живет, способен заучить на глобусе, что такое экватор, что такое меридиан и пр., что такое Европа и что такое Англия, если только не учить его слишком много зараз и не заставлять его переходить к новому раньше, чем он основательно заучит и укрепит в своей памяти то, чем он в данный момент занимается...

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

Ремесло. § 201. Я намерен остановиться еще на одном предмете, при первом упоминании которого я рискую навлечь на себя подозрение в том, что я забыл о своей теме и о том, что я писал выше относительно воспитания, во всем приноровленного к призванию джентльмена, с которым как будто бы ремесло никак несовместимо. Тем не менее я не могу не сказать, что я желал бы, чтобы он учился ремеслу, ручному труду; и даже более того - не одному, а двум или трем, причем одному более основательно.

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

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

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

Знание некоторых вещей настолько необходимо усваивать детям, пока они молоды, что усовершенствованию в этих вещах должна быть посвящена некоторая часть их времени, хотя бы эти занятия вовсе не способствовали их здоровью. Таковы чтение и письмо и все другие занятия, связанные с сидением на месте, цель которых - воспитание их ума и которые неизбежно отнимают у джентльменов значительную часть их времени с самых ранних лет.

Из ручных ремесел, для усвоения которых, равно как и для упражнения в них, требуется физический труд, многое благодаря этому упражнению не только увеличивает нашу ловкость и искусство, но укрепляет также наше здоровье, особенно если ими заниматься на открытом воздухе. В них, следовательно, можно сочетать усовершенствование с улучшением здоровья; из них следует выбрать подходящие в качестве развлечения для людей, чье главное занятие связано с книгами и учением. При этом выборе нужно сообразоваться с возрастом и наклонностями данного человека и, привлекая его к делу, избегать принуждения. Ибо приказание и насилие часто вызывают отвращение, но никогда не излечивают от него: за какое бы дело вы ни засадили человека насильно, он при первой же возможности немедленно бросит

его; да к тому же, пока он занимается им, оно приносит ему мало пользы и еще меньше развлечения...

Садоводство. § 204. Для сельского джентльмена я предложил бы одно из следующих двух занятии или еще лучше и то и другое: садоводство или вообще сельское хозяйство и работы по дереву, как-то: плотничью, столярную, токарную; ибо для кабинетного или делового человека они являются полезным и здоровым развлечением. Душа не выдерживает постоянного занятия одним и тем же предметом или одним и тем же приемом работы, и люди, ведущие сидячую или кабинетную жизнь, должны иметь какое-нибудь упражнение, которое бы могло в одно и то же время развлекать их душу и давать занятие телу; и я не знаю в этом отношении ничего лучше, чем указанные два занятия; когда погода или время года не позволяют ему заняться одним, он может заняться другим. Хорошее усвоение одного даст ему возможность руководить своим садовником и учить его; усвоив второе, он будет в состоянии придумывать и изготовлять много полезных и вместе с тем приятных вещей. Но на это я указываю не как на главную цель работы, а как на приманку к ней, ибо главное, что я имею в виду, заключается в полезном и здоровом ручном труде, как развлечении после других, более серьезных мыслей и занятий.

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

Развлечение. § 206. Не думайте также, что я ошибаюсь, когда называю подобные упражнения и ручные ремесла развлечениями или отдыхом; отдых заключается не в безделье (как может убедиться каждый), а только в облегчении утомленного органа переменой занятия; и тот, кто думает, что развлечение не может состоять в трудной и утомительной работе, забывает о раннем вставании, трудной верховой езде, о жаре, холоде и голоде, которые выпадают на долю охотников; между тем охота, как известно, составляет обычное развлечение среди людей высшего круга. Копание земли, посадка деревьев, прививка или другие подобные полезные занятия могли бы в не меньшей мере служить развлечением, чем любой праздный модный спорт, если бы только люди научились находить в том удовольствие; а это быстро приносят с собой привычка и знание какого-либо ремесла. И я не сомневаюсь, что найдутся люди, которые, получая часто приглашения на карты или какие-либо другие игры и не имея возможности отклонять их, больше устают от этих развлечений, чем от каких-либо более серьезных занятий, хотя бы игра была такая, которая сама по себе не внушает никакого отвращения и которой они бы охотно временами развлекались...

§ 209. К вышеупомянутым ремеслам можно прибавить еще изготовление духов, лакирование, гравирование и некоторые виды работ по железу, меди и серебру; если же молодой джентльмен, как это бывает с большинством из них, проводит значительную часть своего времени в большом городе, то он может там научиться вырезывать, шлифовать и оправлять драгоценные камни, шлифовать и полировать оптические стекла. При большом разнообразии затейливых ремесленных работ невозможно, чтобы не оказалось ни одной, которая бы пришлась ему по душе и по вкусу, если только он не ленивый и не испорченный

человек; а этого нельзя предполагать при правильном воспитании. Поскольку он не может быть постоянно занят учением, чтением и разговором, то, кроме того времени, которое у него будут отнимать эти занятия, будет оставаться немного свободных часов, и если он не будет их тратить указанным образом, то затратит их хуже. Ибо я думаю, что молодой человек в редком случае пожелает оставаться в полной праздности и безделье; а если это имеет место, то перед нами порок, который нужно исправить.

Бухгалтерия. § 210. Но если заблуждающиеся родители, которых приводят в ужас такие неприятные слова, как "механическая работа", отвергнут для своих детей какое бы то ни было занятие этого рода, то есть одна вещь, относящаяся к торговле, изучение которой они, по здравом размышлении, признают для своих сыновей безусловно необходимым.

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

§ 211. Коль скоро мой юный барчук научился вести счета (дело скорее соображения, чем арифметики), то будет нелишним, если отец будет впредь требовать от него ведения счета во всех его личных делах. Я не хочу сказать, что он должен записывать каждую пинту вина или игру, стоившие ему денег: для этих вещей вполне достаточна одна общая рубрика расходов. Я не желал бы также, чтобы отец слишком подробно рассматривал эти счета, с тем чтобы на их основании критиковать его расходы; он должен помнить, что он сам был когда-то молодым человеком, и не должен забывать, какие мысли ему были тогда свойственны и что его сын имеет сейчас право на такие же мысли и может требовать снисходительного отношения к ним. Поэтому, если я желал бы, чтобы молодого джентльмена обязали вести счета, то вовсе не с тою целью, чтобы таким путем вмешивались в его расходы (ибо отец должен предоставить ему полную свободу в распоряжении теми средствами, которые он ему выдает), но исключительно для того, чтобы с ранних лет приучить его и сделать для него легким и привычным то, что ему будет столь полезно и необходимо неуклонно практиковать в течение всей жизни. Один знатный венецианец, сын которого утопал в богатстве своего отца, находя, что расходы последнего растут сверх всякой меры, приказал своему кассиру на будущее время не выдавать его сыну больше денег, чем тот в состоянии будет каждый раз при получении сосчитать. Можно было бы подумать, что это не очень большое стеснение для юного джентльмена в его расходах, раз он может свободно получать столько денег, сколько он в состоянии сосчитать. Однако для человека, не привыкшего ни к чему другому, кроме погони за удовольствиями, это оказалось весьма серьезным затруднением, которое в конце концов привело его к следующему трезвому и полезному размышлению: если мне так трудно только сосчитать те деньги, которые мне предстоит истратить, то сколько же труда и усилий стоило моим предкам не только считать их, но и наживать. Эти разумные мысли, внушенные ему небольшим трудом, который был на него возложен, так сильно повлияли на его образ мыслей, что он совершенно переменился и с того времени ведет себя как разумный хозяин. Во всяком случае каждый должен признать, что ничто не может лучше удерживать человека в определенных границах, чем постоянный учет состояния своих дел путем регулярного ведения счетов.

Джон Беллерс
(1654-1725)

Представитель английского утопического социализма, экономист. Родился в семье торговца. Рано начал трудовую деятельность. Был одним из образованнейших людей своего времени. В 1673—1683 гг., когда усилились репрессии по отношению к квакерам, к которым принадлежал Беллерс (квакеры — религиозно-христианская община, отвергающая институт священников и проповедующая благотворительность), он выступил горячим защитником преследуемых, сам подвергался гонениям и тюремному аресту.

В 25-летнем возрасте стал казначеем фонда общины квакеров, специально созданного для обеспечения работой бедняков. Был одним из авторов петиции в парламент, в которой излагалась безуспешная просьба квакеров на покупку земли и создания работных домов для бедных.

В центре внимания Беллерса наряду с проблемами внутренней и внешней политики государства, демократизации управления стояли две проблемы — обеспечение работой неимущих и воспитание детей.

Практическая деятельность Беллерса послужила основой его главного труда, фрагменты из которого приводятся ниже. Название этого труда — «Предложения об учреждении производственного содружества всех полезных ремесел и земледелия, которое даст прибыль богатым, жизнь в достатке бедным и хорошее воспитание юношеству и которое будет полезно правительству тем, что увеличит число жителей и их достояние» — раскрывает суть педагогических идей Беллерса. Трудовое воспитание молодежи, соединение обучения с производительным трудом — такова главная цель мыслителя, которая, по его мнению, послужит совершенству общества; обеспечит работой всех бедняков и приведет к всеобщему благоденствию.

Предложения об учреждении трудового колледжа всех полезных ремесел и сельского хозяйства

Введение

В интересах богатых заботиться о бедных и об их воспитании и образовании. Этим они позаботятся и о собственных наследниках, ибо и королевство и народы подвержены революциям и переменам, а тем более (и нет ничего обычнее этого) это может случиться с частными семьями. И кто знает, как скоро выпадет жребий ему самому или его потомкам стать

бедными. Существует ли теперь такой бедняк, у которого кто-либо из его предков не был богачом? Или такой богач, у которого кто-либо из его предков не был бедняком?

Посмотрите на селения, города и графства нашего народа, и вы увидите, какие перемены произошли за два-три поколения в большинстве родов...

Я преследую три цели: во-первых, выгоду для богатых (что обеспечит возможность жить для остальных), во-вторых, изобильную жизнь для бедных, в-третьих, хорошее воспитание для молодежи, которая должна стараться подготовить свои души как добрую почву.

Как бы ни действительны были для некоторых людей доводы милосердия, но когда к ним присоединится и выгода, то можно будет собрать больше денег, снабдить всем необходимым большее количество людей, дело будет держаться дольше и принесет больше добра, так как прибыль для всякого предприятия что сок для дерева: она поддерживает в нем жизнь и дает ему возможность роста. Таким образом, давать беднякам занятия предпочтительнее бесплодного их содержания. В первом случае увеличение числа бедняков будет не бременем, а пользой, потому что приносимые ими выгоды будут возрастать вместе с ними.

Как хорошая и изобильная жизнь может служить поощрением для бедняков, так и увеличение их числа - выгодой для богатых. Без них они не могут быть богатыми, так как если бы у кого было 100 000 акров, столько же фунтов стерлингов деньгами и столько же голов скота, но не было бы рабочих, то кем бы был богатый человек, как не рабочим? И так как рабочие делают людей богатыми, то, чем больше будет рабочих, тем больше будет и богатых там, где есть достаточно земли, чтобы занять и пропитать их. Поэтому я полагаю, что в интересах богатых поощрять рабочих к женитьбе по достижении ими зрелого возраста. Труд бедных - рудники для богатых...

Воспитание бедных детей в трудолюбии и воздержности сделает будущие времена столь же счастливыми благодаря их труду, насколько настоящее время несчастно из-за пороков их родителей. По этой причине их дети нуждаются в лучших наставниках. Надо принять во внимание, сколь многие за недостатком хороших наставников становятся жалкими людьми и бродягами. И так продолжается в ряде поколений от отца к сыну.

Это товарищество-колледж будет видеть в работе, а не в деньгах то мерило, по которому будут расцениваться все предметы первой необходимости. И хотя деньги имеют свои удобства в обычных условиях жизни, однако они не без дурных сторон и названы нашим спасителем "Маммоной несправедливости". Большинство краж и разбоев лишь изредка имели бы место, если бы совершались не ради денег. И когда люди целиком зависят от торговли и денег, то, если деньги падают или ценность их теряется, люди находятся у самых врат разорения. И бедные остаются без дела, потому что у богатых нет денег для того, чтобы дать им работу, хотя они имеют ту же землю и те же рабочие руки для производства продуктов питания и платьев, как и раньше.

Деньги для политического организма то же, что костыль для физического организма калеки, но, если организм здоров, костыль является только помехой. Когда частный интерес будет превращен в общественный интерес, тогда деньги будут иметь мало значения в нашем колледже.

Хотя и не так естественно для старых и богатых жить общиной, однако это гораздо естественнее для молодых и бедных: свидетельством тому служат некоторые благотворительные учреждения Англии и Голландии. Старые люди подобны глиняной посуде, их не так-то легко сформировать заново, а дети похожи на свежую, только что вынутую глину и легко принимают всякую форму, которую им придают.

Различие темпераментов и мечты о ленивой жизни некоторых из рабочих первого набора могут сделать это предприятие трудным: тем превосходнее будет его выполнение. И если бедняки вначале окажутся ненадежными, пусть богатые сохранят терпение; через 7 или 14 лет подрастут молодые, для которых такая жизнь будет более естественной. И если достижение такого способа жизни явится благословением для народа, то, конечно, он достоин большего, чем затраты небольшого труда на его осуществление. Хорошими правилами управления в

колледже в значительной мере будет устранено зло произнесения клятв, пьянства и т. д. вместе с леностью и скудостью многих людей из парода. Эти дурные качества бедняков являются в устах некоторых возражением против настоящего предприятия, тогда как для других они представляют большой довод за него,- потому что, чем они хуже, тем больше надобности стараться их исправить (и почему бы не этим методом, пока не предложен лучший). В том, чтобы предложить бедняку условия, дающие ему возможность жить честным трудом, а не поддерживать его праздность, настолько же больше милосердия, насколько лучше вылечить сломанную ногу человека, чтобы он сам ходил, чем всегда носить его.

Двухсот различных видов ремесел, я думаю, будет достаточно, чтобы обеспечить всем необходимым триста человек, и, следовательно, то, что будет производить третья сотня, явится выгодой для основателей колледжа.

Некоторые преимущества, представляемые колледжем основателям и богатым людям

Если будут они работать и вести надзор, а также вложат в это дело еще при жизни то, что собирались оставить после своей смерти, то этим они сохранят и эти деньги и много больше для себя и своих наследников.

Основатели колледжа могли бы ежегодно получать для себя и своих семейств как часть своего дохода известное количество шерстяной и полотняной одежды, башмаков, чулок и пр.

Имущество, помещенное в колледж, не так легко может быть потеряно или растрачено, ибо если наследник окажется простаком, то имеется достаточно людей смотреть за ним, и, находясь в хорошем обществе, он не так легко станет расточителем.

Дети имущих родителей могут быть воспитаны и обучены всем полезным наукам. Они, наблюдая за работой других и за тем, как те берегут время, вместо того чтобы играть, будут учиться какому-либо ремеслу. Работа не является большим трудом, чем игра. Отсутствие такой подготовки погубило много подававших надежды ростков, которые, если не будут делать добро, станут делать зло. Праздное учение, немногим лучше, чем обучение праздности.

Некоторые преимущества для бедных членов колледжа

Из бедных их сделают богатыми благодаря тому, что они будут пользоваться всеми вещами, необходимыми здоровым или больным, одиноким или состоящим в браке, женщинам и детям. И если родители умрут, их дети будут хорошо воспитаны и предохранены от нищеты: их будут поощрять вступать в брак, тогда как теперь обычно от этого удерживают.

Помимо его физического труда, в наше время каждый человек несет двойную заботу: во-первых, пропитать себя и семью, во-вторых, предохранить себя от интриг своих соседей, стремящихся всячески обмануть его, как покупая у него, так и продавая ему. В колледже вся работа будет сведена только к одному: к выполнению легкой ежедневной работы. И там все, вместо того чтобы стараться взять что-либо у другого, будут работать на него. И они будут пользоваться большими преимуществами в колледже, чем вне его.

В обычных условиях жизни и производства мужчины, их жены и дети часто теряют половину того, что имеют, вследствие невыгодных сделок, кабальных долгов или судебных процессов, чего совершенно не будет в колледже. И если земля будет только продолжать приносить свои плоды, а рабочий народ только выполнять свою часть работы, они будут иметь всего в изобилии. Тогда как теперь часто и земледелец и ремесленник оба разоряются, хотя первый имеет большой урожай, а второй произвел много товара: деньги, а не труд сделаны мерилом вещей.

Когда они начнут стариться в колледже, им можно будет позволить скинуть один час их ежедневной работы, а когда они достигнут 60 лет (если только их заслуги не позволят сделать это раньше), они могут быть назначены надзирателями, что по легкости и приятности жизни может сравниться с тем, что может предоставить человеку туго набитый кошелек, и даже превзойти это в том отношении, что оно требует меньшей заботы и не таит в себе опасности потерь.

Если мы можем расценивать это, руководясь притчей о сеятеле, согласно которой многие теряют небеса из-за забот о земной жизни, то не даст ли коллективный образ жизни

возможность спасти многих, избавив их от забот? А что касается физического труда, то он есть первое божественное установление: "В поте лица своего ты заработаешь хлеб свой". Труд является такою же необходимостью для физического здоровья, как необходима пища для жизни тела. Ибо от каких страданий человек избавляется в праздности, те настигнут его в болезни. К тому же меньше работы будет приходиться на долю человека в колледже, чем вне его.

О воспитании детей и обучении их языкам

1. Хотя правила так же, как и слова, должны быть поняты, чтобы создавать совершенного ученого, но усвоение слов основывается на памяти, а правил - на понимании. И у детей память развивается прежде, чем понимание,- этим природа показывает, что память должна быть использована сначала и что сначала следует учить слова, а потом правила их соединения. Дети учат сначала слова своего родного языка, а потом фразы. Но чтобы понять, какие правила имеет твой родной язык, нужно обладать зрелостью суждения. Заставлять же детей учить правила до этого - значит уродовать их разумение. Дети 12 лет так же далеко продвигаются в школьном изучении языка по правилам, как ребенок 3 лет без правил.

И поэтому я полагаю, что словарь должен быть изучен раньше, чем грамматика. Дети, когда читают и обсуждают друг с другом, получают более глубокие впечатления, чем при чтении про себя. Мы помним голос человека дольше, чем его лицо; звук, проникший в сознание, больше, чем молчаливое созерцание, когда чувства не захвачены предметом. Лишь немногие из детей при чтении книг увлечены их предметом.

2. Четыре часа утром и четыре часа после полудня - слишком продолжительное время для того, чтобы привязать дитя к его книге. Трудно и взрослому человеку быть привязанным к одному и тому же предмету так долго, тем более это утомительно для ребенка, организм которого слаб и любит перемены. Это вредит их уму, заставляет их разлюбить книги и вызывает большую потерю времени. Детей можно занять с большей пользой. Человек физического труда может работать дольше, чем человек умственного труда в своей студии. Люди вырастают сильными благодаря труду, а не благодаря размышлению. Кто имеет более крепкие . тела, чем земледельцы, и более слабые, чем великие ученые? Труд подбавляет масла в светильник жизни, тогда как мышление воспламеняет его.

3. Мятежный нрав должен быть укрощен наказанием (потому что лучше оставаться неученым, чем дурно воспитанным), но таковое не сделает ученика талантливым. Удары ослабляют присутствие духа, которое необходимо для готовности учиться. Понимание должно скорее просачиваться, насколько дети могут его воспринимать, чем вливаться в них. Обида вредит памяти и приводит мысли в наибольший беспорядок. Возбудите в ребенке любовь к тому, что он должен учить, путем наград и соперничества. Потому что битье их, чтобы заставить учиться больше, скорее портит их природные дарования, чем заставляет их исправиться. Таким путем люди, которые стали бы кем угодно скорее, чем учеными, делаются только чисто книжными людьми.

4. Если имущие люди хотят квалифицировать своих детей в любой науке или когда дети показывают готовность к быстрому пониманию, тогда стоит поощрять их к дальнейшим ступеням обучения. Но, помимо чтения и письма, множество учености вовсе не так полезно для общества, как некоторые думают: тело нуждается в большем количестве рук и ног, чтобы добывать для него необходимое и поддерживать его, чем голова, чтобы им управлять. И если голова вырастет слишком большой для тела, все тело упадет, как тело рахитика. Если работа поддерживает, сохраняет и укрепляет, то учение дает полезную лакировку.

5. Хотя учение и полезно, но добродетельное, трудолюбивое воспитание в большей степени содействует счастью в этом мире и в будущем. Большим злом в обычном воспитании является предоставление детям заниматься самим без всякого руководства, что является ущербом в нескольких отношениях:

во-первых, для их тела и их настоящего положения;

во-вторых, для их духа и будущей жизни.

Ибо с 4-5 лет мальчиков и девочек, помимо чтения, надо учить еще и вязать, прясть и т. д. А более старших мальчиков - работать на токарных станках и т. д. Начав с раннего возраста, они станут лучшими мастерами. И находясь при деле, хотя бы легком, они усовершенствуют свой разум путем наглядного опыта, при помощи которого они скорее научатся, чем при какой угодно умозрительной учебе. Так, трехлетний ребенок будет гораздо лучше знать, как жжет огонь, ощутив его, чем тринадцатилетний после самых разумных рассуждений, но без ощущения его. Пустые же детские занятия оставляют их ум вовсе пустым. Воля является наибольшим врагом, какого имеет человек, если только она не подчинена воле божьей. Насколько же ценно для воли ребенка находиться под руководством воли другого, а не своей собственной. Подчинить детей воле бога, когда они вырастут, будет наименее затруднительно, если они будут иметь уроки по религии, священному писанию.

Так, занятые руки приносят доход, занятый трудом разум делает детей мудрыми, и подчиненная воля делает их хорошими.

Ибо если взрослые люди управляются скорее разумом, чем чувствами, то дети руководятся скорее чувствами, чем разумом и, следовательно, должны быть предупреждены от зла более путем руководства, чем рассуждениями. Мы видим, что жеребята обуздываются скорее руководством, чем словами.

Если принять все это во внимание, то не будет ничего удивительного в том, что происходит больше зла, чем добра от того праздного воспитания, какое обычно дается детям, когда их ум может на досуге воспринимать все дурные впечатления, какие им могут дать люди разных возрастов.

Хорошее воспитание, хотя и при небольшом состоянии, сделает человека более счастливым, чем большое состояние без него. Ибо первое не только поддерживает честь фамильного имени, но и поднимает это имя н семью, в то время как последнее портит.

И что бы некоторые люди ни думали, воспитание требует больше заботы, потому что представляет более трудностей, чем пропитание детей. Ибо от того, окажутся ли они хорошими, зависит весь успех всякого человеческого труда, так как дурное дитя в немного лет испортит плоды трудов целых поколений, накопленных его предшественниками. И подобно тому, как разврат является разорением самых лучших состояний, таким же он является и для наилучших ремесел. Вследствие этого абсолютно необходимо так же воспитать юношество в умеренности, как и обучить его ремеслу: это сделает их ремесла доходными, а их самих - полезными для общества.

Я думаю, что воспитание в колледже при хороших правилах имеет многие преимущества по сравнению с частным воспитанием:

1. Здесь будут все виды занятий и инструментов, какие могут быть употреблены для различных возрастов и способностей.

2. Всяким языкам и знаниям можно будет научиться благодаря тому, что здесь есть ремесленники всех национальностей, которые могут обучать своему родному языку детей, как они учат ему своих собственных детей.

3. И взрослые и дети легче подчиняются правилам и законам, когда они видят, что и другие подчиняются им так же, как они, чем когда они одни. Дети в школе и солдаты в армии являются более дисциплинированными, чем когда они рассеяны поодиночке.

4. Они будут находиться под надзором учителей больше, чем в частной семье, и, следовательно, избегнут большинства безумств.

5. Общество является наслаждением для всех созданий, как людей, так и животных, а раз мир так испорчен, компания является большей опасностью для юношества. Но колледж может представить подходящую компанию и предохранит от соблазна выходить за его пределы. И будучи хорошо руководимым, колледж предохранит от тех зол, которым учатся за его пределами.

6. Там может быть библиотека, ботанический сад для распознавания трав и лаборатория для приготовления лекарств...

Жан-Жак Руссо
(1712-1778)

Жан-Жак Руссо (1712-1778) - наиболее выдающийся мыслитель-педагог XVIII столетия. Он принадлежал к той плеяде просветителей, которая идейно подготовила французскую буржуазную революцию конца XVIII в.

В своих главных произведениях "Способствовал ли прогресс наук и искусств улучшению или ухудшению нравов?" (1750), "Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми" (1755), "Общественный договор" (1762), "Эмиль, или О воспитании" (1762), "Юлия, или Новая Элоиза" (1761) Руссо подверг осуждению многие предрассудки, пороки и социальные несправедливости, порожденные феодальным строем. В частности, он резко критиковал современное ему воспитание, подавлявшее личность ребенка, не учитывавшее ни возрастных и индивидуальных особенностей детей, ни потребностей жизни.

Руссо является основоположником теории естественного, свободного воспитания, сообразного с законами физического, умственного и нравственного развития детей.

Систематически педагогические идеи Руссо изложены в его романе "Эмиль, или О воспитании", где сделана попытка наметить возрастную периодизацию развития ребенка и соответствующие каждому периоду задачи, содержание и методы воспитания и обучения ребенка.

Педагогические высказывания Руссо пронизаны идеями гуманизма и демократизма, глубокой любовью к ребенку, заботой о его всестороннем развитии, Руссо выдвинул требование активизации методов обучения детей с опорой на их личный опыт, необходимости систематической трудовой подготовки. Она, с одной стороны, должна вооружать детей полезными практическими умениями и навыками, а с другой стороны,- способствовать формированию положительных нравственных качеств, присущих трудовому народу.

Если Руссо высказал много прогрессивных суждений о воспитании мальчиков, то в отношении воспитания девочек он придерживался в основном традиционной точки зрения. Основная функция женщины, по его мнению, быть женой и матерью, ей не нужно давать широкого научного образования, но надо заботиться о ее физическом развитии, эстетическом воспитании, приучать к ведению домашнего хозяйства и т. п.

Эмиль, или О воспитании

Книга первая. Первый год жизни

Природа, общество, свет и их отношение к воспитанию

1. Все выходит хорошим из рук Мироздателя, все вырождается в руках человека. Он принуждает одну почву питать произведения другой, одно дерево - приносить плоды

свойственные другому; он перемешивает и путает климаты, стихии, времена года; он уродует свою собаку, свою лошадь, своего раба; он все перевертывает, все искажает, любит безобразие, чудовищное; он ничего не хочет видеть таким, как создала природа, не исключая самого человека: и человека нужно выдрессировать для него, как манежную лошадь, нужно окорнать на его лад, как он окорнал дерево в своем саду.

2. Без этого все шло бы еще хуже, а наша порода не хочет получать отделку лишь наполовину. При порядке вещей, отныне сложившемся, человек, среди других предоставленный с самого рождения самому себе, был бы из всех самым уродливым. Предрассудки, авторитет, нужда, пример, все общественные учреждения, кругом нас охватившие, заглушали бы в нем природу и не давали бы ничего взамен ее. Она была бы подобна деревцу, которое случайно растет среди дороги и которое скоро губят прохожие, задевая его со всех сторон и изгибая во всех направлениях.

3. К тебе я обращаюсь, нежная и предусмотрительная мать, сумевшая уклониться от большой дороги и предохранить подрастающее деревцо от столкновения, с людскими мнениями! Ухаживай, поливай молодое растение, пока оно не увяло,- плоды его будут некогда твоей усладой. Строй с ранних пор ограду вокруг души твоего дитяти; окружность может наметить иной, но ты одна должна ставить решетку на ней.

4. Растениям дают определенный вид посредством культуры, а людям - посредством воспитания. Если бы человек родился рослым и сильным, его рост и сила были бы для него бесполезны до тех пор, пока он не научился бы пользоваться ими; они были бы вредны ему, так как устраняли бы для других повод пособлять ему, а предоставленный самому себе, он умер бы от нищеты прежде, чем узнали бы о его нуждах. Жалуются на положение детства, а не видят, что человеческая раса погибла бы, если бы человек не начинал с того, что является ребенком.

5. Мы рождаемся слабыми,- нам нужна сила; мы рождаемся всего лишенными,- нам нужна помощь; мы рождаемся бессмысленными,- нам нужен рассудок. Все, чего мы не имеем при рождении и без чего мы не можем обойтись, ставши взрослыми, дано нам воспитанием.

6. Воспитание это дается нам или природою, или людьми, или вещами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей, а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятия, есть воспитание со стороны вещей.

7. Каждый из нас, значит, есть результат работы троякого рода учителей. Ученик, в котором эти различные уроки противоречат друг другу, дурно воспитан и никогда не будет в ладу с самим собою; в ком они все попадают в одни и те же пункты и стремятся к одним и тем же задачам, тот один идет к своей цели и живет правильно. Он один хорошо воспитан.

8. Меж тем из этих трех различных видов воспитания воспитание со стороны природы вовсе не зависит от нас; воспитание со стороны вещей зависит лишь в некоторых отношениях. Воспитание со стороны людей - вот единственное, в котором мы сами - господа; да и тут мы только самозваные господа, ибо кто может надеяться всецело управлять речами и действиями всех, кто окружает ребенка?

9. Коль скоро, таким образом, воспитание есть искусство, то почти невозможно, чтоб оно было успешным, потому что совпадение вещей, необходимое для его успешности, не зависит от человека. Все, что можно сделать с помощью забот,- это более или менее приблизиться к цели, но чтобы достигнуть ее, для этого нужно счастье.

10. Какова же эта цель? Это та самая, которую имеет природа, как только что доказано. Так как совпадение трех видов воспитания необходимо для его совершенства, то два другие следует направлять согласно с тем, на которое мы не имеем никакого влияния. Но, может быть, это слово "природа" имеет слишком неопределенный смысл; нужно попробовать здесь точнее установить его.

11. Природа, говорят нам, есть не что иное, как привычка. Но что это означает? Разве нет привычек, которые приобретаются только путем силы и которые никогда не заглушают

природы? Такова, например, привычка растений, которым мешают расти прямо. Оставленное на свободе, растение сохраняет наклон, который его принудили принять, но соки не изменили из-за этого своего первоначального направления, и если растение не перестает расти, то продолжение его делается снова вертикальным. То же самое бывает и с наклонностями человека. Пока мы остаемся в одном и том же состоянии, мы может сохранять те наклонности, которые являются результатом привычки, даже если они менее всего нам естественны; но лишь только положение изменяется, привычка исчезает и возвращается природное. Воспитание, несомненно, есть не что иное, как привычка. Меж тем разве нет людей, которые забывают и утрачивают полученное воспитанием, и других, которые сохраняют все это? Откуда эта разница? Если название природы давать только привычкам, то можно было бы избавить себя от подобной галиматьи.

12. Мы родимся чувственно-восприимчивыми и с самого рождения получаем различными способами впечатления от предметов, нас окружающих. Лишь только мы начинаем сознавать, так сказать, наши ощущения, у нас является расположение или искать вновь, или избегать предметов, производящих эти ощущения,- сначала смотря по тому, насколько приятны нам последние или неприятны, затем смотря по сходству или несходству, которое мы находим между нами и предметами, и наконец смотря по суждениям, которые мы о них составляем на основании идеи счастья или совершенства, порождаемой в нас разумом. Эти расположения расширяются и укрепляются по мере того, как мы становимся восприимчивее и просвещеннее: но под давлением наших привычек они более или менее изменяются в зависимости от наших мнений. До этого изменения они и суть то, что я называю в нас природою.

13. Итак, к этим первоначальным расположениям все и нужно было бы сводить, и это было бы возможно, если бы три наши вида воспитания были только различны; но что делать, когда они противоположны, когда, вместо того чтобы воспитывать человека для него самого, хотят воспитывать его для других? Тут согласие невозможно. Под давлением необходимости бороться или с природою, или с общественными учреждениями приходится выбирать одно из двух - создавать или человека, или гражданина, ибо нельзя создавать одновременно и того и другого...

28. В общественном строе, где все места намечены, каждый должен быть воспитан для своего места. Если отдельный человек, сформированный для своего места, уходит с него, то он ни на что уже не годен. Воспитание полезно лишь настолько, насколько судьба согласуется с званием родителей; во всяком другом случае оно вредно для воспитания уже по тем предрассудкам, которыми оно наделяет его. В Египте, где сын обязан принять звание своего отца, воспитание имело, по крайней мере, верную цель; Но у нас, где только классы остаются, а люди в них беспрестанно перемещаются, никто, воспитывая сына для своего класса, не знает, не трудится ли он во вред ему.

29. В естественном строе, так как люди все равны, то общее звание их - быть человеком; а кто хорошо воспитан для этого звания, тот не может быть дурным исполнителем и в тех званиях, которые относятся сюда. Пусть предназначают моего воспитанника к тому, чтобы носить саблю, служить церкви, быть адвокатом,- мне все равно. Прежде звания родителей природа зовет его к человеческой жизни. Жить - вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет - соглашаюсь в этом - ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть, в случае надобности, так же хорошо, как и всякий другой, и, как ни перемещала бы его с места на место судьба, он всегда будет на своем месте. "Овладел я тобою, Судьба, и тебя полонил; все входы твои преградил я, чтобы не могла ты добраться до меня".

30. Изучение человеческого состояния есть наша истинная наука. Кто умеет лучше всех выносить блага и бедствия этой жизни, тот из нас, по-моему, и воспитан лучше всех; отсюда следует, что истинное воспитание состоит не столько в правилах, сколько в упражнениях. Научаться мы начинаем, начиная жить; наше воспитание начинается вместе с нами; наш первый наставник - наша кормилица. И самое слово "воспитание" указывает на "питание".

Educil obstetrix, говорит Варрон, educat nutrix instituit paedagogus d'ocet (magister). Таким образом, воспитание (в первоначальном смысле слова), наставление и образование суть три столь же различные по своей цели вещи, как мы различаем няньку, наставника и учителя. Но эти отличия дурно поняты; и, чтобы быть хорошо руководимым, ребенок должен следовать за одним всего руководителем.

31. Итак, следует обобщить наши взгляды и видеть в нашем воспитаннике отвлеченного человека - человека, подверженного всем случайностям человеческой жизни. Если бы люди родились привязанными к почве своей страны, если бы целый год продолжалось одно и то же время года, если бы каждый так крепко был связан с своим состоянием, что никогда не мог бы его переменить, то установившаяся практика была бы пригодна в некоторых отношениях; ребенок, воспитанный для своего положения, никогда не выходя из него, не мог бы и подвергаться случайностям другого положения. Но при виде изменчивости человеческих дел, при виде того беспокойного и подвижного духа нашего века, который с каждым поколением все перевертывает, можно ли придумать что-нибудь безрассуднее этой методы - так воспитывать ребенка, как будто бы ему не предстоит никогда выходить из своей комнаты, как будто он должен быть беспрестанно окруженным своими "людьми"? Если несчастный ступит хоть шаг по земле, если спустится на одну хоть ступеньку,- он пропал. Это не значит учить его выносить бедствия: это значит развивать восприимчивость к ним.

32. Думаю только о том, как бы уберечь своего ребенка; это недостаточно: нужно научить, чтоб он умел сохранять себя, когда станет взрослым, выносить удары рока, презирать избыток и нищету, жить, если придется, во льдах Исландии или на раскаленном утесе Мальты. Каких бы вы ни предпринимали предосторожностей, чтоб он "не умер, ему придется все-таки умереть, и если смерть его не была бы результатом ваших забот, последние все-таки были бы превратно направленными. Все дело не в том, чтобы помешать ему умереть, а в том, чтобы заставить его жить. А жить - это не значит дышать; это значит действовать, это значит пользоваться нашими органами, чувствами, способностями, всеми частями нашего существа, дающими нам сознание нашего бытия. Не тот человек больше всего жил, который может насчитать больше лет, а тот, кто больше всего чувствовал жизнь. Иного хоронят столетним старцем, а он умер с самого рождения. Ему выгоднее было бы сойти в могилу юношей, если б он прожил хоть до юности.

33. Вся наша мудрость состоит в рабских предрассудках; все наши обычаи - не что иное, как подчинение, стеснение, принуждение. Человек-гражданин родится, живет и умирает в рабстве: при рождении его затягивают в свивальник, но смерти заколачивают в гроб; пока он сохраняет человеческий образ, он скован нашими учреждениями.

34. Говорят, что многие повивальные бабки выправляют голову новорожденных детей, воображая, что придают ей более соответствующую форму,- и это терпится! Наши головы, видите ли, дурно устроены Творцом нашего бытия: их приходится переделывать - извне повивальным бабкам, изнутри философам, караибы на половину счастливее нас.

35. Едва ребенок вышел из чрева матери, едва получил свободу двигать и расправлять свои члены, как на него налагают новые узы. Его спеленывают, укладывают с неподвижной головой, с вытянутыми ногами, с уложенными вдоль тела руками; он завернут во всякого рода пеленки и перевязки, которые не позволяют ему переменить положение. Счастье его, если он не стянут до того, что нельзя дышать, и если догадались положить его на бок, чтобы мокроты, которые должны выходить ртом, могли стекать сами собою: иначе он не имел бы возможности повернуть голову набок, чтобы способствовать их стоку.

36. Новорожденный ребенок имеет потребность протягивать и двигать свои члены, чтобы вывести их из онемения, в котором они так долго оставались, будучи собранными в клубок. Их, правда, вытягивают, но зато мешают им двигаться; голову закутывают даже в чепчик: подумаешь, люди боятся, как бы ребенок не подал признака жизни.

37. Таким образом, импульс внутренних частей тела, стремящегося к росту, встречает непреодолимое препятствие для потребных ему движений. Дитя непрерывно делает бесполезные усилия, которые истощают его силы или замедляют их развитие. В сорочке он

был менее сжат, менее стеснен, менее сдавлен, чем теперь в пеленках; я не вижу, что он выиграл своим рождением.

38. Бездействие, принужденное состояние, в котором держат члены ребенка, может только стеснять обращение крови, соков, мешает ребенку крепнуть, расти и уродует его телосложение. В местностях, где не принимают этих сумасбродных предосторожностей, люди все рослы, сильны, хорошо сложены. Страны, где закутывают детей в пеленки, кишат горбатыми, хромыми, косолапыми, кривоногими, рахитиками, людьми, изуродованными на все лады. Из боязни, чтобы тело не обезобразилось от свободных движений, спешат обезобразить его укладыванием в тиски. Ребенка охотно сделали бы паралитиком, чтобы помешать ему стать уродливым.

39. Столь жестокое принуждение может ли не влиять на нрав, равно как и на темперамент детей? Их первое чувство - чувство боли и муки: все движения, в которых они чувствуют потребность, встречают одни только препятствия; будучи более несчастными, чем преступник в оковах, они делают тщетные усилия, раздражаются, кричат. Вы говорите, что первые звуки, ими издаваемые,- это плач? Охотно верю: вы досаждаете им с самого их рождения; первыми дарами, которые они встречают от вас, есть мучения. Если они ничего не имеют свободным, кроме голоса, как же не пользоваться им для жалоб? Они кричат от страдания, которое вы им причиняете; если бы вас так спутали, вы кричали бы громче их...

62. Итак, если вы хотите, чтоб он сохранял свой оригинальный вид, берегите этот вид с той самой минуты, как ребенок является в мир. Лишь только он родится, завладевайте им и не покидайте его, пока он не станет взрослым: без этого вы никогда не добьетесь успеха. Как настоящая кормилица есть мать, так настоящий наставник есть отец. Пусть они условятся между собой в порядке исполнения своих обязанностей, равно как и в системе; пусть из рук одной ребенок переходит в руки другого. Рассудительный и ограниченный отец лучше его воспитает, чем самый искусный в мире учитель, ибо усердием лучше заменяется талант, чем талант усердием.

63. А дела, служба, обязанности... Ах, да! обязанности! Быть отцом - это, несомненно, последняя обязанность! Нечего удивляться, что мужчина, жена которого погнушалась кормить ребенка - плод их союза, гнушается воспитывать его. Нет картины более прелестной, чем картина семьи; но недостаток одной черты портит все остальные. Если у матери слишком мало здоровья, чтобы быть кормилицей, то у отца окажется слишком много дел, чтобы быть наставником. Дети, удаленные, разбросанные по пансионам, по монастырям и коллежам, перенесут в другое место любовь к родительскому дому или, лучше сказать, вынесут оттуда привычку ни к чему не быть привязанными. Братья и сестры едва будут знать друг друга. Когда потом они церемонно соберутся вес вместе, они будут, может быть, весьма вежливы друг с другом, но обходиться они будут как чужие. Коль скоро нет уже интимности между родными, коль скоро общество семьи не составляет жизненной отрады, приходится прибегать к безнравственным наслаждениям взамен ее. Кто настолько глуп, что не видит связи во всем этом?

64. Производя и питая детей, отец исполняет этим только третью часть своей задачи. Он должен роду человеческому дать людей, обществу - общественных людей, государству - граждан. Всякий человек, который может платить этот тройной долг и не делает этого, виновен и, может быть, более виновен, если платит его наполовину. Кто не может выполнить обязанности отца, тот не имеет права быть им. Никакая бедность, никакие труды, никакое внимание к людскому мнению не избавляют его от обязанности кормить их и самому воспитывать. Читатель, ты можешь поверить мне в этом! Я предсказываю всякому, у кого есть сердце и кто пренебрегает столь священными обязанностями, что он долго будет проливать горькие слезы по поводу вины своей, и все-таки никогда не будет утешен.

65. Но что делает этот богач, этот отец семейства, столь занятый делами и принужденный, по его словам, кинуть детей своих на произвол судьбы? Он нанимает другого человека брать на себя заботы, которые ему в тягость. Продажная душа! неужели ты думаешь

за деньги дать твоему сыну другого отца? Не обманывай себя; ты даже не учителя дашь ему, а лакея. Он скоро образует другого лакея.

66. Много рассуждают о качествах хорошего воспитателя. Первое, которое я потребовал бы от него,- а оно предполагает и много других,- это не быть человеком продажным. Бывают столь благородные занятия, что им нельзя предаваться за деньги, не выказывая себя этим недостойным их; таково именно ремесло наставника. "Кто же, наконец, будет воспитывать моего ребенка?" - "Я сказал уже тебе, что ты сам".- "Но я не могу".- "Ты не можешь!.. Ну, так приобрети себе друга. Другого средства я не вижу".

67. Воспитатель! - какая возвышенная нужна тут душа... Поистине, чтобы создавать человека, нужно самому быть или отцом, или больше, чем человеком. И такую-то должность вы спокойно вверяете наемникам!

133. Воспитание человека, повторяю, начинается вместе с рождением его; прежде чем говорить, прежде чем слышать, он уже обучается. Опыт предшествует урокам; в момент, когда он узнает кормилицу, он уже многое приобрел. Мы были бы изумлены познаниями человека, даже самого грубого, если бы проследили прогресс его с момента, когда он родился, до того момента, которого он достиг. Если разделить все знания человеческие на две части и отнести к одной знания, общие всем людям, а к другой - свойственные ученым, то последняя часть оказалась бы самою незначительною по сравнению с первой. Мы почти не замечаем приобретений всеобщих, потому что мы делаем эти приобретения, вовсе не думая о них и даже не достигши еще разумного возраста, потому что знание можно подметить лишь путем различения, а величины общие, как в алгебраических уравнениях, не идут в счет.

134. Животные даже и те много приобретают. У них есть чувства,- нужно научиться пользоваться ими; у них есть потребности,- нужно научиться удовлетворять их; нужно научиться есть, ходить, летать. Четвероногие, которые с самого рождения могут держаться на ногах, ходить все-таки не умеют на первых порах: в их первых шагах видны лишь неуверенные попытки. Канарейки, вырвавшиеся из клеток, не умеют летать, потому что никогда не летали. Для существ одушевленных и чувствующих все служит предметом обучения. Если бы растения были способны к прогрессивному движению, и они должны были бы иметь чувства и приобретать познания, в противном случае виды скоро погибли бы.

135. Первые ощущения детей чисто эффективные,- они ощущают только удовольствие или страдание. Так как они не могут ни ходить, ни брать предметы, то им требуется много времени для того, чтоб у них мало-помалу образовались ощущения с характером представлении, указывающие на существование предметов вне их самих. Но прежде чем эти предметы займут для них пространство, удалятся, так сказать, от их глаз, получат размеры и форму, повторение эффективных' ощущений начинает уже подчинять их владычеству привычки. Мы видим, что глаза их беспрестанно обращаются к свету и, если свет падает сбоку, незаметно принимают это же направление; таким образом, мы должны стараться держать их лицом к свету, из опасения, чтобы глаза их не стали косыми или не привыкли смотреть косо. Нужно также с ранних пор приучать их к потемкам; иначе они будут плакать и кричать, лишь только очутятся в темноте. Слишком точное распределение пищи и сна делает то и другое необходимым по истечении каждого определенного промежутка времени: скоро желание начинает являться уже не из потребности, а из привычки или, лучше сказать, привычка прибавляет новую потребность к потребности природной,- вот это-то и следует предупреждать.

136. Единственной привычке нужно дать возможность развиться в ребенке: это - не усваивать никаких привычек. Пусть его не носят на одной руке чаще, чем на другой; пусть не приучают одну руку скорее протягивать или чаще пускать в дело, чем другую; пусть не приучают есть, спать, действовать в одни и те же часы; пусть он не боится ни ночью, ни днем одиночества. Подготовляйте исподволь царство свободы и умение пользоваться своими силами, предоставляя его телу привычки естественные, давая ему возможность быть всегда господином самого себя и во всем поступать по своей воле, как только будет иметь ее.

137. Когда ребенок начинает различать предметы, важно уметь делать выбор между предметами, которые ему показывают. Очень естественно, что все новые предметы интересуют человека. Он чувствует себя столь слабым, что боится всего, с чем не знаком; привычка же видеть новые предметы без особенного возбуждения уничтожает этот страх. Дети, воспитанные в домах, где соблюдается чистота, где не терпят пауков, боятся последних, и эта боязнь остается у иных часто и в зрелом возрасте. Но я не видывал чтобы кто-либо из крестьян - мужчина, женщина или ребенок - боялся пауков.

138. Как же не начинать воспитание ребенка еще прежде, чем он станет говорить и понимать, если уж один выбор предметов, которые ему показывают, способен сделать его или робким, или мужественным? Я хочу, чтоб его приучали к виду новых предметов, к виду безобразных, отвратительных, причудливых животных, но не иначе, как постепенно, исподволь, пока он не освоится с ними и, видя, как другие берут их в руки, не станет наконец и сам брать их. Если в детстве без ужаса он глядел на жаб, змей, раков, то и, выросши, он без отвращения будет смотреть на какое угодно животное. Нет предметов ужасных для того, кто видит их каждый день.

139. Все дети боятся масок. Я начну с того, что покажу Эмилю маску с приятными чертами лица; затем кто-нибудь у него на глазах наденет ее на лицо: я начну хохотать, засмеются и все,- и ребенок вместе с другими. Мало-помалу я приучу его к маскам с менее приятными чертами и, наконец, к фигурам отвратительным. Если я хорошо выдержал градацию, то он не только не испугается последней маски, но будет смеяться над ней, как и над первой. После этого я не боюсь уже, что его испугают масками...

188. Ребенок, начинающий говорить, должен слышать только такие слова, которые может понять, и говорить только такие, которые может выговаривать членораздельно. Усилия, им употребляемые для этого, ведут к тому, что он повторяет одни и то же слог,- как бы для того, чтобы научиться более отчетливее произносить его. Если он начинает бормотать, не мучьтесь так сильно над угадыванием того, что он говорит. Претензия на то, чтобы всегда быть выслушиваемым, есть тоже род власти, а ребенок не должен пользоваться никакою властью. Пусть довольно будет и того, что вы очень внимательно печетесь о необходимом; а это уж его о дело, если он старается дать вам понять, что ему не очень необходимо. Тем более не следует ребенка торопить, чтоб он говорил,- он сам хорошо научится говорить по мере того, как будет чувствовать полезность этого.

189. Замечают, правда, Что дети, начинающие говорить слишком поздно, никогда не говорят так отчетливо, как прочие; но их орган не потому остается неуклюжим, что они поздно заговорили,- напротив, они потому и начинают говорить поздно, что родились с неуклюжим органом; а иначе почему же они стали бы говорить позже других? Разве их меньше побуждают к этому? Напротив, беспокойство, причиняемое этим замедлением с тон минуты, как его заметят, ведет к тому, что их гораздо настойчивее заставляют лепетать, нежели тех, которые заговорили с ранних пор; и эта бестолковая поспешность может много содействовать невнятности их выговора, тогда как при меньшей стремительности они имели бы время более его усовершенствовать.

190. Детям, которых слишком торопят говорить, нет времени ни научиться хорошему произношению, ни хорошо постичь то, что заставляют их говорить, тогда как, если им предоставляют идти самостоятельно, они сначала упражняются над такими слогами, которые легче всего произносить, и, мало-помалу придавая им то или иное значение, которое можно понять по их жестам, представляют вам свои собственные слова, прежде чем заимствовать ваши. Вследствие этого они заимствуют слова не иначе, как хорошо понявши их. Так как их не торопят пользоваться словами; то они прежде всего внимательно наблюдают, какой вы придаете им смысл, и когда уверятся, то заимствуют их.

191. Самое большое зло, проистекающее от той стремительности, с которою учат говорить прежде времени детей, заключается не в том, что первые речи, которые держат к ним, и первые слова произносимые ими, не имеют для них никакого смысла, но в том, что эти речи и слова имеют у них иной смысл, не тот, какой мы придаем, а мы не умеем этого и

подметить; таким образом, давая нам, по-видимому, точные ответы, они говорят, не понимая нас и оставаясь непонятыми с нашей стороны. Подобными недоразумениями объясняется обыкновенно и то изумление, в которое повергают иногда нас детские речи, когда мы приписываем им такие идеи, которых сами дети не соединяли с ними. Это невнимание с нашей стороны к настоящему смыслу, какой придают дети словам, кажется мне причиной первых их заблуждений, а заблуждения эти, даже если будут исправлены, оказывают влияние на склад их ума в остальную часть жизни. Я буду не раз иметь впоследствии случай разъяснить это примерами.

192. Итак, ограничивайте, как можно больше, словарь ребенка. Это очень большое неудобство, если у него больше слов, чем идей, и если он умеет наговорить больше, чем может обдумать. Одною из причин, почему ум крестьян вообще более точен, чем ум городских жителей, я считаю то обстоятельство, что словарь их не так обширен. У них мало идеи, но они отлично их сопоставляют.

193. Первое развитие детства подвигается почти со всех сторон разом. Ребенок почти одновременно учится и говорить, и есть, и ходить. Здесь, собственно, начинается первая эпоха его жизни. До этих пор он остается почти тем же, чем был во чреве матери; он не имеет ни одного чувствования, ни одной идеи, у него едва есть ощущения; он не чувствует даже своего собственного бытия.

Vivit, et est vitae nescius ipse suae.

Книга вторая. Детский возраст

Рост силы. Естественная зависимость ребенка от окружающего; воспитание, задерживающее естественные потребности. Понятие о собственности. Упрямство и ложь. Неуместность книжного обучения в первом возрасте. Телесное воспитание. Правильное развитие чувств. Возраст от 2 до 12 лет.

11. Люди, будьте человечны! Это ваш первый долг. Будьте такими по отношению ко всякому состоянию, всякому возрасту, во всем, что только не чуждо человеку! Разве есть какая-нибудь мудрость для вас вне человечности? Любите детство, будьте внимательны к его играм и забавам, к его милому инстинкту! Кто из вас не жалел подчас о том возрасте, когда улыбка не сходит с уст, когда душа наслаждается постоянно миром? Зачем хотите вы отнять у этих невинных малюток возможность пользоваться временем, столь кратким и столь быстро от них утекающим, этим драгоценным благом, злоупотреблять которым они еще не умеют? Для чего вы хотите наполнить горестью и страданиями первые годы, которые мчатся так быстро и не возвратятся уже для них, как не могут возвратиться и для вас? Отцы! разве вы знаете момент, когда смерть ожидает ваших детей? Не готовьте сожалений, отнимая у них тот небольшой запас минут, который дает им природа: как скоро они в состоянии чувствовать удовольствие существования, дайте им возможность наслаждаться жизнью; позаботьтесь, чтобы они не умерли, не вкусивши жизни, в какой бы час Бог их не призвал!

12. Сколько голосов готовы подняться против меня! Я издали слышу вопли той ложной мудрости, которая беспрестанно отвлекает нас от самих себя, настоящее считает всегда за ничто, неутомимо преследуя будущее, которое убегает по мере приближения к нему,- той мудрости, которая, перенося нас туда, где нас нет, переносит таким образом и туда, где мы никогда не будем.

13. В это-то время, говорите вы, и нужно исправлять дурные наклонности человека; в детском именно возрасте, когда скорби менее всего чувствительны, и нужно умножать их, чтобы предохранить от них разумный возраст. Но кто вам сказал, что все это распределение в ваших руках и что все те прекрасные наставления, которыми вы отягощаете слабый ум ребенка, не будут для него со временем скорее гибельны, чем полезны? Кто вас уверил, что вы что-нибудь выгадываете теми печалями, которыми вы так щедро его наделяете? Зачем вы ему уделяете, больше бедствий, чем их связано с его состоянием, не будучи уверенными, что эти настоящие бедствия послужат' облегчением для будущего? И как вы докажете, что дурные склонности, которые вы претендуете искоренить, не порождены в нем гораздо скорее вашими дурно направленными заботами, чем природою? Жалкая предусмотрительность - делать

человека несчастным теперь, в надежде - будь она верна или нет - сделать его счастливым лотом! Но если эти грубые резонеры своеволие смешивают со свободой, счастливого ребенка с избалованным, то научим их различать эти вещи.

14. Чтобы не гнаться за химерами, не будем забывать того, что прилично нашему положению. У человека свое место в общем порядке вселенной, у детства тоже свое в общем порядке человеческой жизни: в человеке нужно рассматривать человека, в ребенке - ребенка. Указать каждому свое место и укрепить его на нем, упорядочить человеческие страсти сообразно с организацией человека - вот все, что мы можем сделать для его благосостояния. Остальное зависит от посторонних причин, которые не в нашей власти...

36. Держите ребенка в одной зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном ходе его воспитания. Противопоставляйте его неразумной воле одни только физические препятствия или такие наказания, которые вытекают из самых действий и которые он при случае припоминает: нет нужды запрещать дурной поступок, достаточно помешать совершению его. Опыт или бессилие должны одни заменять для него закон. Соглашайтесь исполнить его желания не потому, что он этого требует, а потому, что это ему нужно. Когда он действует, пусть не знает, что это послушание; когда за него действуют другие, пусть не знает, что это власть. Пусть он одинаково чувствует свободу как в своих действиях, так и в ваших. Вознаграждайте в нем недостаток силы ровно настолько, насколько это нужно ему, чтобы быть свободным, а не властным; пусть он, принимая ваши услуги с некоторого рода смирением, мечтает о том моменте, когда сумеет обойтись без них и когда будет иметь честь сам служить себе.

37. Для укрепления тела и содействия его росту природа имеет свои средства, которым никогда не следует противодействовать. Не нужно принуждать ребенка оставаться на месте, когда ему хочется ходить, или заставлять ходить, когда ему хочется остаться па месте. Если свобода детей не искажена по нашей вине, они не захотят ничего бесполезного. Пусть они прыгают, бегают, кричат, когда им хочется. Все эти движения вызваны потребностями их организма, который стремится окрепнуть; но нужно недоверчиво относиться к тем желаниям, которых они не могут выполнить сами, так что исполнять их придется другим. В этом случае нужно заботливо отличать потребность истинную, естественную от зарождающейся прихоти или от той потребности, которая происходит вследствие указанного мною избытка жизни.

51. Рассуждать с детьми было основным правилом Локка, оно в большой моде и теперь; однако успех его, мне кажется, вовсе не доказывает, что его и действительно нужно пускать в ход: что касается меня, то я не видал ничего глупее детей, с которыми много рассуждали. Из всех способностей человека разум, который представляет собою, так сказать, объединение всех других, развивается труднее всего и позже всего, а им-то и хотят воспользоваться для развития первых способностей! Верх искусства при хорошем воспитании - сделать человека разумным, тут претендуют воспитывать ребенка с помощью разума! Это значит начинать с конца, из работы делать инструмент, нужный для этой работы. Если бы дети слушались голоса разума, они не нуждались бы в воспитании; но, говоря с ними с самого малого возраста языком, которого они не понимают, мы приучаем их отделываться словами, проверять все; что им говорят, считать себя такими же умными, как и наставники, быть спорщиками и упрямцами; а чего думаем достигнуть от них мотивами, основанными на разуме, все это получается исключительно в силу алчности, страха, тщеславия, к которым мы вынуждены всегда прибегать вдобавок к первым мотивам.

52. Вот формула, к которой можно свести почти все уроки нравственности, какие дают и какие можно давать детям:

Учитель. Этого не должно делать.

Ребенок. А почему же не должно делать?

Учитель. Потому что это дурной поступок.

Ребенок. Дурной поступок! А что такое дурной поступок?

Учитель. Дурно поступать - значит делать то, что тебе запрещают.

Ребенок. Что же будет дурного, если я сделаю, что запрещают?

Учитель. Тебя накажут за непослушание.

Ребенок. А я так сделаю, что об этом ничего и не узнают.

Учитель. За тобой станут следить.

Ребенок. А я спрячусь.

Учитель. Тебя будут расспрашивать.

Ребенок. А я солгу.

Учитель. Лгать не должно.

Ребенок. Почему же не должно лгать?

Учитель. Потому что это дурной поступок и т. д.

Вот неизбежный круг. Выйдите из него, и ребенок перестанет вас понимать. Не правда ли, как полезны эти наставления? Мне очень интересно было бы знать, какими рассуждениями можно заменить этот диалог. Сам Локк был бы, наверное, в большом затруднении. Распознавать благо и зло, иметь сознание долга - это не дело ребенка.

53. Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем быть взрослым. Если мы хотим нарушить этот порядок, мы произведем скороспелые плоды, которые не будут иметь ни зрелости, ни вкуса и не замедлят испортиться: у нас получатся юные доктора и старые дети. У детства свои собственные взгляды, свой собственный образ мыслей и чувств, и нет ничего безрассуднее, как желать заменить его нашим; требовать от ребенка в десять лет рассуждения все равно, что требовать от него пяти футов роста. И действительно, к чему послужил бы ему разум в этом возрасте? Он служит уздою силы, а ребенок не нуждается в этой узде.

54. Стараясь убедить ваших воспитанников, что повиновение есть долг, вы присоединяете к этому мнимому убеждению насилие и угрозы или, что еще хуже, лесть и обещания. Таким образом, прельщенные выгодой или принужденные силой, они делают вид, что повиновение выгодно им, а сопротивление вредно, лишь только вы замечаете то или другое. Но так как вы требуете от них все таких вещей, которые им неприятны, и так как всегда тяжело исполнять чужую волю, то они тайком делают по-своему в убеждении, что поступают хорошо, если никто не знает об их ослушании, но с готовностью сознаться, что поступили дурно, когда их уличат,- из опасения еще большего зла. Так как в их возрасте немыслимо сознание долга, то нет в мире человека, которому удалось бы действительно внушить им это сознание; но страх наказания, надежда на прощение, приставанье, неуменье найтись при ответе вытягивают из них все требуемые признания, а мы думаем, что убедили их, тогда как мы только надоели им или запугали их...

58. Странно, что с тех пор, как берутся воспитывать детей, не придумали еще другого способа руководить ими, кроме соревнования, зависти, ненависти, тщеславия, жадности, низкого страха, всех страстей, наиболее опасных, наиболее способных волновать и портить душу, даже прежде чем сформируется тело. При всяком преждевременном наставлении, которое вбивают им в голову, в глубине их сердца насаждают порок; безрассудные воспитатели думают сделать чудо, делая их злыми с целью научить, что такое доброта, а потом важно говорят нам: таков уж человек. Да, таков человек, которого вы сделали.

59. Испробованы все орудия, кроме одного, единственного, которое может вести к успеху, кроме хорошо направленной свободы. Не нужно и браться за воспитание ребенка, когда не умеешь вести его, куда хочешь, с помощью одних законов возможного и невозможного. Так как сфера того и другого одинаково неизвестна, то ее можно, по желанию, расширять или суживать вокруг него. С помощью одной узды - необходимости - его можно связывать, двигать вперед, задерживать, не возбуждая при этом в нем ропота; с помощью одной силы вещей можно делать его гибким и послушным, не давая возможности ни одному пороку зародиться в нем, ибо страсти никогда не раздражаются, пока они не способны произвести никакого действия.

60. Не давайте вашему ученику никаких словесных уроков, он должен получать их лишь из опыта; не налагайте на него никаких наказаний, ибо он не знает, что такое быть виноватым; никогда не заставляйте его просить прощения, ибо он не сумел бы вас оскорбить. Лишенный

нравственного мотива в своих поступках, он не может сделать ничего такого, что было бы нравственно злым и заслуживало бы наказания или выговора...

92. Неугомонный ребенок ваш портит все, до чего ни дотронется. Вы не должны сердиться: удалите только с глаз долой все, что он может испортить. Он ломает свою мебель,- не торопитесь заменить ее новою: дайте ему почувствовать вред лишения. Он бьет окна в своей комнате: пусть на него ночь и день дует ветер,- не бойтесь, что он получит насморк, лучше ему быть с насморком, чем безумным. Никогда не жалуйтесь на неудобства, которые он вам причиняет, но постарайтесь, чтоб он первый почувствовал их. Наконец вы велите вставить новые стекла, все-таки не говоря ему ни слова. Он снова разбивает. Теперь перемените методу: скажите ему сухо, но без гнева: "Окна принадлежат мне, они устроены на мой счет; я хочу, чтоб они были целы". Затем заприте его в темноту, в комнату без окна. При этом столь необычайном вашем поступке он начинает кричать, бушевать: никто его не слушает. Скоро он утомляется и переменяет тон: он жалуется и рыдает. Является слуга; упрямец просит сто выпустить. Слуге нечего и искать предлога к отказу,- он просто отвечает: "У меня тоже есть окна, я тоже хочу, чтоб они были целы" - и уходит. Наконец, когда ребенок пробудет там несколько часов, настолько долго, чтобы заскучать и потом помнить об этом, кто-нибудь внушает ему мысль предложить вам соглашение, чтобы вы возвратили ему свободу, если он обяжется не бить стекол. Он просит позвать вас к нему; вы приходите; он делает свое предложение, вы тотчас принимаете его, говоря: "Вот отлично придумано! Мы оба выиграем. И как это раньше ты не додумался до этой прекрасной мысли". Затем, не требуя ни уверений, ни подтверждения своего обещания, вы радостно обнимаете его и тотчас же уводите в его комнату, считая это соглашение столь же священным и ненарушимым, как если бы оно было скреплено клятвой. Какое, вы думаете, понятие вынесет он из всего этого случая о верности взаимных обязательств и пользе их? Я жестоко обманулся бы, если бы нашелся в свете хоть один ребенок, еще не испорченный, на которого не подействовал бы этот образ действий и который захотел бы после этого нарочно бить окна. Проследите цепь, связывающую все это. Копая ямку, чтобы посадить свой боб, маленький шалун и не думает, что он копает яму, куда скоро засадит его жизненный опыт...

147. Устраняя таким образом все обязанности детей, я устраняю и орудия, причиняющие им наибольшее горе,- именно книги. Чтение - бич детства и почти единственное занятие, которое умеют дать им. Эмиль в двенадцать лет едва ли будет знать, что такое книга. Нужно же, по крайней мере, скажут мне, чтоб он умел читать. Согласен: нужно, чтобы он умел читать, когда чтение ему полезно; до этой поры оно годится лишь на то, чтобы надоедать.

148. Если ничего не должно требовать от детей ради послушания, то отсюда следует, что нельзя учить их ничему такому, в чем они не видят действительного и непосредственного интереса для себя - удовольствия или пользы; иначе какой мотив побудит их учиться? Искусство говорить с отсутствующими и слушать их, искусство делиться с ними издалека, без посредника, своими чувствами, желаниями и помыслами - это такое искусство, полезность которого может быть ощутительной для каждого возраста. Каким же чудом это столь полезное и приятное искусство стало мукой для детей? Причина та, что их принуждают заниматься им против желания и делают из него употребление, в котором дети ничего не понимают. Ребенок вовсе не заинтересован в том, чтобы совершенствовать орудие, которым его мучат; но сделайте так, чтобы это орудие служило для его удовольствий, и он скоро будет заниматься помимо вашего старания.

149. Немало хлопочут найти лучшие методы для обучения чтению, придумывают конторки, карточки; комнату ребенка превращают в мастерскую типографии. Локк хочет, чтобы ребенок учился читать по игральным костям. Не правда ли, какое прекрасное изобретение? Как жаль! Средство более верное, чем все это,- средство, о котором всегда забывают,- это желание учиться. Внушите ребенку это желание и затем оставьте в покое ваши конторки и игральные кости,- всякая метода будет хороша для него.

150. Непосредственный интерес - вот великий двигатель, единственный, который ведет верно и далеко. Эмиль получает иной раз от отца, родных или друзей записки с приглашением

на обед, прогулку, катанье на лодке, с приглашением посмотреть какой-нибудь общественный праздник. Записки эти коротки, ясны, отчетливо и хорошо написаны. Нужно найти кого-нибудь, кто бы прочел их; такого человека не всегда найдешь в данное время или он мало склонен к услуге за вчерашнюю неуслужливость ребенка. Таким образом, случай, момент проходит. Наконец ему читают записку, но уже поздно. Ах, если бы он сам умел читать! Получают еще записки: они так коротки! содержание так интересует! Хотелось бы попробовать разобрать их; другие то помогают, то отказывают. Ребенок напрягает силы, наконец разбирает половину записки: дело идет о том, что завтра предстоит есть крем... Но где и с кем? Сколько тратится усилий, чтобы прочитать и остальное! Я не думаю, чтоб Эмилю понадобилась конторка. Стоило ли говорить теперь о письме? Нет, мне стыдно пробавляться такими пустяками в трактате о воспитании.

151. Прибавлю только одно замечание, которое является важным правилом: чего не торопятся добиться, того добиваются обыкновенно наверняка и очень быстро. Я почти уверен, что Эмиль до десятилетнего возраста отлично научился читать и писать именно потому, что для меня совершенно все равно, научится он этому до пятнадцати лет или нет; но я лучше хотел бы, чтоб он никогда не умел читать, лишь бы не покупать этого умения ценою всего того, благодаря чему самое умение становится полезным; к чему послужит ребенку чтение, если у него навсегда отобьют охоту к нему? Прежде всего нужно будет заботиться о том, чтобы он не возненавидел занятий, которых не может еще любить, и чтобы горечь, раз испытанная, не пугала его и впоследствии, когда пройдут годы невежества.

163. При самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет; в действительности же управляет ребенок. Он с помощью того, что вы требуете от него, добивается от вас только, что ему нравится, и всегда умеет заставить вас за час усердия заплатить ему неделей снисходительности. Каждую минуту приходится с ним договариваться. Договоры эти, которые вы предлагаете на свой манер, а он выполняет на свой, всегда обращаются в пользу его прихотей, особенно если вы имели неосторожность, на его счастье, поставить в условиях такую вещь, которой он вполне надеется добиться и помимо условий, налагаемых на него. Ребенок обыкновенно гораздо лучше читает в уме учителя, чем учитель в сердце ребенка. Да это так и должно быть; ибо всю смышленость, которую ребенок, предоставленный самому себе, употребил бы на заботы о своем самосохранении, он употребляет на то, чтобы спасти свою природную свободу от цепей своего тирана, тогда как последний, не имея никакой настоятельной нужды разгадывать ребенка, находит иной раз для себя выгодным дать волю его лености или тщеславию.

164. Изберите с вашим воспитанником путь противоположный; пусть он думает, что он господин, а на деле вы всегда будьте господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы; таким путем порабощают самую волю. Разве бедный ребенок, который ничего не знает, ничего не может сделать, ни с чем не знаком, не в вашей власти? Разве вы не располагаете по отношению к нему всем окружающим? Разве вы не властны производить на него какое вам угодно влияние? Разве его занятия, игры, удовольствия, горести не в ваших руках, даже без его ведома? Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного непредусмотренного вами шага, он не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет.

165. Тогда только он может предаваться телесным упражнениям, потребным для его возраста, и не притуплять при этом ума; тогда только, вместо того чтобы изощрять всю хитрость в увертках от несносной для него власти, он будет занят единственно тем, чтоб извлекать изо всего окружающего как можно больше пользы для своего настоящего благополучия; тогда именно вы будете изумлены тонкостью его изобретательности для присвоения себе всего, чего он может добиться, и для истинного пользования жизнью независимо от условных понятий.

166. Оставляя его таким образом господином своей воли, вы не станете вызывать его на капризы. Не чувствуя, что он поступает так, как следует, он скоро будет делать только то, что

должен делать: и хотя бы тело его находилось в постоянном движении, вы увидите, что и все силы разума, ему доступные, пока дело будет касаться настоящей и видимой выгоды, будут развиваться гораздо лучше и гораздо целесообразнее, чем при занятиях чисто умозрительных.

167. Таким образом, не видя в вас стремления противоречить ему, не питая к вам недоверия, не имея ничего такого, что нужно скрывать от вас, он не станет вас и обманывать, не станет лгать вам; он явится таким, каким бывает, когда не чувствует страха; вам можно будет изучать его на полной свободе, и, какие бы вы ни хотели дать ему уроки, вы можете обставить их так, чтоб он никогда не догадывался, что получает уроки...

215. Ребенок меньше взрослого и не имеет ни силы его, ни разума, но видит и слышит он так же хорошо, как взрослый, или почти так же; вкус у него так же чувствителен, хотя и менее тонок; он так же хорошо различает запахи, хотя и не проявляет такой же чувственности. Из всех способностей первыми формируются и совершенствуются в нас чувства. Их, значит, следует прежде всего развивать, а между тем их только и забывают, ими-то и пренебрегают больше всего.

216. Упражнять чувства - это не только значит пользоваться ими: это значит учиться хорошо судить с помощью их, учиться, так сказать, чувствовать; ибо мы умеем осязать, видеть, слышать только так, как научились.

217. Бывают упражнения чисто естественные, механические, которые содействуют укреплению тела, но не дают никакой пищи суждению: дети плавают, бегают, прыгают, гоняют кубарь, пускают камни,- все это очень хорошо; но разве мы имеем только руки и ноги? Разве у нас нет, кроме того, глаз, ушей и разве эти органы излишни при существовании первых? Упражняйте же не только силы, но и все чувства, ими управляющие; извлекайте из каждого всю возможную пользу, затем впечатления одного поверяйте другим. Измеряйте, считайте, взвешивайте, сравнивайте. Употребляйте силу лишь после того, как рассчитаете сопротивление; поступайте всегда так, чтоб оценка результатов предшествовала употреблению средств. Покажите ребенку, как выгодно никогда не делать недостаточных или излишних усилий. Если вы приучите его предвидеть таким образом результат всех его движений и путем опыта исправлять ошибки, то не ясно ли, что чем больше он будет действовать, тем станет рассудительнее?

218. Приходится сдвинуть тяжесть; если он берет рычаг слишком длинный, он потратит излишнее усилие; если рычаг слишком короток, ему не хватит силы, опыт может научить его выбирать именно ту палку, которую нужно. Эта мудрость, значит, не будет ему не по летам. Нужно перенести тяжесть; если он хочет взять столько, сколько может нести, и не браться за то, чего ему не поднять, то не будет ли он принужден определять все на глаз? Если он умеет сравнивать массы одного содержания, но различного объема, то пусть учится сделать выбор между массами одного объема, но различного содержания: ему необходимо будет приноравливаться к их удельному весу. Я видел молодого человека, очень хорошо воспитанного, который не хотел верить, пока не испытал, что ведро, наполненное толстыми дубовыми щепками, весит легче, чем то же ведро с водою.

219. Мы не в одинаковой степени властны над всеми нашими чувствами. Есть между ними одно такое, действие которого никогда не прерывается во время бодрствования,- я говорю об осязании; оно распространено по всей поверхности нашего тела, как постоянная стража, приставленная для извещения нас о всем, что может нам повредить. В этом же чувстве мы, благодаря непрерывному упражнению, раньше всего приобретаем волей-неволей опытность, а следовательно, имеем менее нужды заботиться об его особенном развитии. Однако мы замечаем, что у слепых осязание вернее и тоньше, чем у нас, потому что, не будучи руководимы зрением, они принуждены учиться извлекать единственное из первого чувства те суждения, которые доставляют нам второе. Почему же после этого не учат нас ходить в темноте, как они, распознавать тела, которые попадаются нам под руки, судить об окружающих предметах,- словом, делать ночью и без света все, что они делают днем и без зрения? Пока светит солнце, мы имеем преимущество над ними; впотьмах они, в свою очередь, становятся нашими руководителями. Мы слепы полжизни, с тою разницею, что настоящие

слепцы умеют всегда водить себя, а мы среди ночи не осмеливаемся сделать шага. У нас свечи, скажут мне. Как, опять искусственные орудия? Кто вам ручается, что в случае нужды они всюду последуют за вами? Что касается меня, то я предпочитаю, чтоб у Эмиля глаза были в концах пальцев, а не в лавке свечного торговца.

220. Вы заперты ночью в каком-нибудь здании; хлопните в ладоши - вы узнаете по отголоску, велико помещение или мало, в середине вы или в углу. На полфута от стены воздух, окружая вас менее толстым слоем и сильнее отражаясь, иначе и ощущается вашим лицом. Стойте на месте и поворачивайтесь постепенно во все стороны: если есть открытая дверь, легкий ток воздуха укажет вам это. Если вы в лодке, вы узнаете по тому, как будет ударять вам в лицо воздух, не только направление, в котором плывете, но и то, медленно или быстро несет вас течение реки. Эти и тысячи подобных наблюдений хорошо могут производиться только ночью; среди дня, как бы внимательны мы ни были, зрение поможет нам или развлечет нас, и наблюдения не удадутся. Между тем тут еще не пускаются в ход руки или палка. Сколько наглядных познаний можно приобрести путем ощупыванья, даже ни до чего не дотрагиваясь!

Книга третья. Отроческий период жизни

Остаток физических сил при незначительности потребностей. Употребление сил для накопления знаний и опыта, нужных в последующей жизни. Знание окружающего внешнего мира: Робинзон. Знание окружающих людей: общество. Ремесло. Переход от чувственного познания к суждению. 12-15-й годы жизни.

11. Один и тот же инстинкт одушевляет различные способности человека. За деятельностью тела, стремящегося к развитию, следует деятельность ума, который ищет образования. Сначала дети только подвижны, затем они становятся любопытными; и это любопытство, хорошо направленное, есть двигатель возраста, до которого мы дошли теперь. Станем различать всегда наклонности, порождаемые природой, от тех, которые порождаются людским мнением. Есть жажда знаний, которая основана лишь на желании слыть за ученого: есть и другая, которая рождается от естественного для человека любопытства по отношению ко всему, что может его интересовать - вблизи или издали. Врожденное стремление к благосостоянию и невозможность вполне удовлетворить это стремление заставляют человека беспрестанно изыскивать новые средства для содействия ему. Такова первая основа любознания; это естественное для человеческого сердца влечение, но развитие его совершается лишь пропорционально нашим страстям и нашим познаниям. Представьте себе философа, сосланного на необитаемый остров с своими инструментами и книгами и уверенного, что он проведет одиноко остаток своих дней: он не станет уже хлопотать о системе мира, о законах притяжения, о дифференциальном исчислении; он не откроет, быть может, во всю жизнь ни одной книги; но он ни в каком случае не преминет обойти до последнего уголка свой остров, как бы ни был он велик. Выкинем же из наших первых занятий и те познания, стремление к которым не оказывается естественным для человека, и ограничимся теми, к которым влечет нас инстинкт <...>

14. Преобразуем ощущения свои в идеи, но не будем сразу перескакивать от предметов чувственно-воспринимаемых к предметам умственным; с помощью первых мы и должны дойти до вторых. При первоначальной работе ума чувства пусть будут всегда нашими руководителями: не нужно иной книги, кроме мира; не нужно иного наставления, кроме фактов. Читающий ребенок не думает, он только и делает, что читает; он не учится, а учит слова.

15. Сделайте вашего ребенка внимательным к явлениям природы, и вы его скоро сделаете любознательным; чтобы поддерживать в нем любознательность, не торопитесь никогда удовлетворять ее. Ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему решить их. Пусть он узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что сам понял; пусть он не выучивает науку, а выдумывает ее. Если когда-нибудь вы замените в его уме рассуждение авторитетом, он не будет уже рассуждать; он станет лишь игрушкою чужого мнения.

16. Вы хотите обучать этого ребенка географии и отправляетесь за глобусами, земными и небесными, за картами; сколько инструментов! К чему все эти представления? Почему не показываете ему прежде всего самый предмет, чтоб он, по крайней мере, знал, о чем вы ему говорите?

17. В один прекрасный вечер мы отправляемся гулять в подходящую местность, где горизонт совершенно открыт и позволяет в полном блеске видеть заход солнца, мы подмечаем предметы, по которым можно признать место заката. На другой день, чтобы подышать свежестью утра, мы снова идем в то же место до восхода солнца. Пустив по небу огненные полосы, оно еще издали дает знать о своем приближении. Пожар увеличивается, восток весь как бы в пламени; блеск его возбуждает в нас ожидание светила еще задолго до его появления: ежеминутно ждешь, что оно вот-вот явится; наконец мы его видим. Блестящая точка сверкнула, как молния, и тотчас наполнила все пространство; покров мрака рассеивается и падает. Человек узнает свое обиталище и находит его разукрашенным. Зелень в течение ночи получила новую яркость колорита; при освещении зарождающегося дня, при первых лучах, которые золотят ее, она является нам покрытою блестящею сетью росы, отражающей в себе свет и цвета. Птицы собираются хором и единогласно приветствуют Отца жизни; ни одна не безмолвствует в этот момент; их щебетанье, пока еще слабое, кажется более томным и нежным, чем в остальное время дня, в нем чувствуется вялость мирного пробуждения. Стечение всех этих предметов дает чувствам впечатление свежести, которое как бы проникает в самую душу. Это полчаса восторга, пред которым ни один человек не может устоять: зрелище, столь великое, столь прекрасное и восхитительное, никого не оставляет равнодушным <...>

65. Как скоро мы добились того, что воспитанник наш усвоил идею, соединенную со словом "полезный", мы имеем новое важное средство для управления им; слово это сильно поражает его, потому что он понимает его только в применении к своему возрасту и ясно видит, что здесь дело касается его настоящего благосостояния. На ваших детей это слово не действует, потому что вы не позаботились дать им понятие о пользе, доступное их уму, и потому что, раз другие обязаны всегда доставлять им то, что полезно для них, они сами не имеют уже нужды помышлять об этом и не знают, что такое польза.

66. На что это нужно? - вот слова, которые отныне делаются священными, решающими разногласие между им и мною во всех действиях нашей жизни; вот вопрос, который с моей стороны неизменно следует за всеми его вопросами и служит уздою для тех многочисленных, глупых и скучных расспрашиваний, которыми дети, без устали и пользы, утомляют всех окружающих - скорее с целью проявить над ними некоторого рода власть, чем извлечь из этого какую-нибудь пользу. Кому внушают, как наиболее важный урок, желание знать только полезное, тот вопрошает, подобно Сократу; он не задает ни одного вопроса, не давши себе в нем отчета, которого, как он знает, потребуют от него прежде, чем разрешить вопрос.

67. Смотрите, какое могущественное даю я в ваши руки средство действовать на вашего воспитанника. Не зная оснований ни для одной вещи, он почти осужден молчать, когда вам угодно; и, напротив, какое огромное преимущество имеете вы в своих познаниях и опытности, будучи в состоянии указывать пользу всего того, что вы ему предлагаете! Ибо не забывайте, что задавать ему этот вопрос - значит научать, чтобы он, в свою очередь, и вам задавал его; вы должны рассчитывать, что впоследствии на всякое наше предложение и он, по вашему примеру, не преминет возразить: "а на что это нужно?"

68. Здесь, быть может, самая опасная западня для воспитателя. Если вы на вопрос ребенка, из желания отделаться от него, приведете хоть один довод, которого он не в состоянии понять, то, видя, что вы в рассуждениях основываетесь не на его идеях, а на своих собственных, он будет считать все сказанное вами пригодным для вашего, а не его возраста; он перестанет вам верить - и тогда все погибло. Но где тот наставник, который согласится стать в тупик и сознаться в своей вине перед учеником? Все считают своею обязанностью не сознаваться даже в том, в чем виноваты; что же касается меня, то моим правилом будет сознаваться даже в том, в чем я неповинен, если мне невозможно будет привести доводов,

доступных пониманию ребенка; таким образом, поведение мое, всегда ясное на его взгляд, никогда не будет для него подозрительным, и, предполагая в себе ошибки, я сохраню для себя больше влияния, нежели другие, скрывающие свои ошибки.

69. Прежде всего, вы должны хорошо помнить, что лишь в редких случаях вашею задачей будет указывать, что он должен изучать: это его дело - желать, искать, находить; выше дело - сделать учение доступным для него, искусно зародить в нем это желание и дать ему средства удовлетворить его. Отсюда следует, что вопросы ваши должны быть не многочисленными, но строго выбранными; а так как ему приходится чаще обращаться к вам с вопросами, чем вам к нему, то вы всегда будете более обеспечены и чаще будете иметь возможность сказать ему: "А на что тебе нужно то, о чем ты спрашиваешь меня?"

70. Далее, так как важно не то, чтоб он учился тому или иному, а то, чтоб он понимал, чему учится и на что это ему нужно, то, как скоро вы не можете дать пригодного для него разъяснения по поводу сказанного вами, не давайте лучше никакого. Скажите ему без зазрения совести: "Я не могу дать тебе удовлетворительного ответа, я ошибся;- оставим это". Если наставление ваше было действительно неуместным, то не беда отказаться от него совсем; если же нет, то при небольшом старании вы скоро найдете случай сделать заметною для ребенка полезность этого наставления.

71. Я не люблю голословных объяснений; молодые люди мало обращают на них внимания и почти не помнят их. Вещей, вещей давайте! Я не перестану повторять, что мы слишком много значения придаем словам; своим болтливым воспитанием мы создаем лишь болтунов.

72. Предположим, что в то время, как я изучаю со своим воспитанником течение солнца и способ ориентироваться, он вдруг прерывает меня вопросом: к чему все это нужно? С какою прекрасною речью я обращаюсь к нему! Сколько вещей я могу преподать ему при этом случае - отвечая на его вопрос, особенно если кто-либо будет свидетелем нашей беседы!

73. Я буду говорить ему о пользе путешествий, о выгодах торговли, о произведениях, свойственных каждому климату, о правах различных народов, об употреблении календаря, о важности для земледелия вычислений продолжительности времен года, об искусстве мореплавания, о способе находить направление среди моря и точно следовать своему пути, не зная, где находишься. Политика, естественная история, астрономия, даже мораль и международное право войдут в мое объяснение, чтобы дать моему воспитаннику высокое понятие о всех этих науках и внушить сильное желание изучить их. Когда я выскажу все, у меня будет настоящая выставка педанта, из которой ребенок не усвоит ни одной мысли. У него, как и прежде, будет большая охота спросить у меня, для чего нужно уменье ориентироваться, но он не посмеет из опасения рассердить меня. Он найдет более выгодным притворяться, что понимает все то, что принудили его выслушать. Вот как ведется образцовое воспитание.

74. Но наш Эмиль, которого воспитывают более грубо и в которого мы с таким трудом влагаем туго воспринимаемую понятливость, совершенно не станет слушать всего этого. После первого же непонятного ему слова он убежит, начнет резвиться по комнате и оставит разглагольствовать меня одного. Поищем решения более грубого; мой научный аппарат никуда для него не годится.

75. Мы наблюдали местоположение леса к северу от Монморанси, когда он опередил меня своим докучливым вопросом: "на что это нужно?"- "Ты прав",- сказал я ему,- подумаем об этом на досуге; и если найдем, что это занятие ни на что, не пригодно, то не станем уже за него браться,- ведь у нас немало и полезных развлечений". Мы переходим к другому делу, а о географии во весь день не заводим уже и речи...

76. На другой день утром я предлагаю ему прогуляться до завтрака; он идет с величайшей охотой: бегать дети всегда готовы, а у этого проворные ноги. Мы забираемся в лес, проходим "луга", путаемся и уже не знаем, где находимся, и, когда приходится идти домой, не может найти дорогу. Время идет, становится жарко; мы голодны; мы торопимся, блуждаем попусту из стороны в сторону; кругом видим только рощи, каменоломни, равнины,-

и ни одной приметы для распознавания местности! Изнемогая от жары, совершенно усталые и голодные, мы чем больше бегаем, тем больше запутываемся. Наконец мы садимся, чтоб отдохнуть и обсудить положение. Эмиль - если предположить, что он воспитан, как и всякий другой ребенок - не рассуждает, а плачет; он не знает, что мы у самых ворот Монморанси и что только лесок скрывает его от нас, но этот перелесок для Эмиля - целый лес,- человек его роста может схорониться в кустах.

77. После нескольких минут молчания я говорю ему с неспокойным видом: "Как же нам быть, дорогой Эмиль, как выйти отсюда?

Эмиль (весь в поту и горько плачет).

Я ничего не знаю: я устал; мне хочется есть, пить; я не могу идти дальше.

Жан-Жак.

А я разве в лучшем положении! Неужели, думаешь, я пожалел бы слез,- если бы можно было ими завтракать? Не плакать следует: нужно распознать местность. Посмотри на свои часы: который час?

Эмиль.

Уже полдень,- а я ничего не ел.

Жан-Жак.

Правда... уже полдень, и я ничего не ел.

Эмиль.

О, как вы, должно быть, голодны!

Жан-Жак.

Беда в том, что обед не придет сюда ко мне. Теперь полдень - как раз тот час, в который мы вчера наблюдали из Монморанси положение леса. Вот если бы мы могли точно так же и из лесу наблюдать положение Монморанси?..

Эмиль.

Да... но вчера мы видели лес, а отсюда города не видно.

Жан-Жак.

В том-то и беда... Вот если бы мы могли, не видя города, найти его положение!..

Эмиль.

Милый мой!..

Жан-Жак.

Мы, кажется, говорили, что лес находится...

Эмиль.

К северу от Монморанси.

Жан-Жак.

Следовательно, Монморанси должно быть...

Эмиль.

К югу от леса.

Жан-Жак.

У нас есть средство отыскать север в полдень.

Эмиль.

Да, по направлению тени.

Жан-Жак.

А юг?

Эмиль.

Как тут быть?

Жан-Жак.

Юг противоположен северу.

Эмиль.

Это верно... стоит только поискать направление, противоположное тени. Ах, вот юг, вот юг! Наверное, Монморанси в этой стороне, пойдем в эту сторону.

Жан-Жак.

Ты, может быть, прав; пойдем по этой тропинке через лес.

Эмиль. (хлопает в ладоши и радостно вскрикивает)

Ах, я вижу Монморанси! Вот оно прямо перед нами, совсем на виду! Идем завтракать, обедать, бежим скорей! Астрономия на что-нибудь да годится".

78. Заметьте, что если он не скажет этой последней фразы, то все-таки подумает об этом: нужды нет, лишь бы не я ее сказал. Во всяком случае будьте уверены, что он всю жизнь не забудет урока этого дня, меж тем как, если бы я ограничился тем, что рассказал бы ему все это в его комнате, то речь моя на другой день была бы забыта. Нужно высказываться, насколько можно, в действиях, а говорить словами лишь то, чего не умеем сделать...

137. Человек и гражданин, кто бы он ни был, не может предложить обществу иного имущества, кроме самого себя; все остальное его имущество уже принадлежит обществу, помимо воли его; и когда человек богат, то или он не пользуется богатством, или вместе с ним пользуется и публика. В первом случае он крадет у других то, чего лишает себя самого, а во втором случае ничем не жертвует обществу. Таким образом, общественный долг целиком остается на нем, пока не выплачивает его только своим добром.- "Но мой отец, наживая его, служит обществу"...- Пусть так: он уплатил свой долг, но не ваш. Вы больше должны другим, чем в том случае, если бы вы родились без состояния, потому что вы родились в благоприятных условиях. Несправедливо было бы, если бы сделанное для общества одним человеком освобождало другого от его собственного долга; ибо каждый, будучи обязан всецело жертвовать собою, может платить лишь за себя самого, и ни один отец не может передать своему сыну право быть бесполезным для своих ближних; а между тем он это именно и делает, когда передает ему, как вы предлагаете, свои богатства, которые служат доказательством труда и наградой за него. Кто в праздности проедает то, чего сам не заработал, тот ворует это последнее, и раньше, которому государство платит за то, что он ничего не делает, в моих глазах почти не отличается от разбойника, живущего на счет прохожих. Вне общества человек изолированный, никому ничем не обязанный, имеет право жить, как ему угодно; но в обществе, где он живет по необходимости на счет других, он обязан уплатить трудом цену своего содержания; это правило без исключений. Труд, значит, есть неизбежная обязанность для человека, живущего в обществе. Всякий праздный гражданин- богатый или бедный, сильный или слабый - есть плут.

138. А из всех занятий, которые могут доставить человеку средство к существованию, ручной труд больше всего приближает его к естественному состоянию; из всех знаний самое независимое от судьбы и людей - это звание ремесленника. Ремесленник зависит только от своего труда; он свободен,- настолько же свободен, насколько земледелец есть раб, ибо последний зависит от своего поля, сборами с которого может овладеть другой. Неприятель, государь, сильный сосед, проигранная тяжба могут лишить его этого поля; с помощью этого поля можно притеснять на тысячу манеров; но как только захотят притеснить ремесленника, он сейчас же готов в путь-дорогу: руки - при нем, и он уходит. Несмотря на то, земледелие есть первое ремесло человека: оно самое честное, самое полезное и, следовательно, самое благородное из всех, какими только может он заниматься. Я не твержу Эмилю: "учись земледелию",- он уже знаком с ним. Все полевые работы ему хорошо известны: с них именно он и начал, к ним же постоянно и возвращается. Итак, я говорю ему: "Возделывай наследие отцов твоих". Но если ты потеряешь это наследие или если у тебя нет его, тогда что делать? Учись ремеслу.

139. "Ремесло - моему сыну! сын мой - ремесленник! Сударь, подумали ли вы об этом"?.. Я думал больше вас, сударыня,- вы хотите довести его до того, чтобы он мог быть не чем иным, как лордом, маркизом, князем, а со временем, быть может, меньше, чем нулем; что же касается меня, я хочу наделить его рангом, которого он не может потерять,- рангом, который делал бы честь ему во все времена,- я хочу возвысить его до звания человека, и, что бы там вы ни говорили, у него в этом случае будет меньше равных по титулу, чем при тех титулах, которыми вы его наделите.

140. Буква убивает, дух оживляет. Дело не столько в том, чтобы научить ремеслу ради самого знания ремесла, сколько в том, чтобы победить предрассудки, выражающиеся в презрении к нему. Вам никогда не придется зарабатывать свое пропитание. Ну, что ж? - тем хуже, тем хуже для вас! Но все равно: работайте не по необходимости,- работайте ради славы. Снизойдите до звания ремесленника, чтобы стать выше вашего звания. Чтобы подчинить себе судьбу и вещи, начните с того, чтобы стать независимым от них. Чтобы царствовать путем мнения, воцаритесь сначала над этим мнением.

141. Помните, что не таланта я требую от вас, а ремесла - настоящего ремесла, искусства чисто механического, при котором руки работают больше головы, которое не ведет к богатству, но дает возможность обойтись без него. Я видел, как в домах, обитатели которых были далеки от всяких забот о насущном хлебе, отцы простирали свою предусмотрительность до того, что заботились не только дать детям образование, по и снабдить их такими познаниями, с помощью которых они могли бы при случае добыть себе средства к жизни. Эти дальновидные отцы воображают, что делают нечто важное; но этим не сделано ничего, потому что ресурсы, которыми они думают снабдить своих детей, зависят от той самой судьбы, выше которой они хотят их поставить. Таким образом, при всех своих прекрасных талантах, если обладатель их не встречает обстоятельств, благоприятных для того, чтобы пустить их в дело, он погибнет от нищеты, как и в том случае, если бы не имел ни одного из них...

145. Я решительно хочу, чтоб Эмиль обучался ремеслу.- "Честному, по крайней мере, ремеслу!" - скажете вы. Что значит это слово? Разве не всякое ремесло, полезное для общества, честно? Я не хочу, чтобы он был золотошвеем, или позолотчиком, или лакировщиком, как дворянин у Локка; я не хочу, чтоб он был музыкантом, комедиантом, сочинителем книг. За исключением этих и других, им подобных профессий, пусть он выбирает, какое хочет,- я не намерен ни в чем стеснять его. Я предпочитаю, чтоб он был башмачником, а не поэтом, чтоб он мостил большие дороги, а не делал из фарфора цветы. Но, скажете вы, полицейские стражи, шпионы, палачи тоже полезные люди. От правительства зависит устроить, чтоб они были полезными. Но оставим это... я был не прав: недостаточно выбрать полезное ремесло,- нужно еще, чтоб оно не требовало от людей, им занимающихся, гнусных и несовместимых с человечностью свойств души. Итак, вернемся к первому слову - возьмемся за ремесло полезное, но будем всегда помнить, что, где честность, там и полезность.

146. Один знаменитый писатель нашего века, книги которого изобилуют великими проектами и узкими взглядами, дал обет, как и все священники того же исповедания, не иметь собственной жены; но, считая себя более совестливым, чем другие, в вопросе о прелюбодеянии, он решил держать красивых служанок, с которыми, по мере сил, и заглаживал оскорбление, нанесенное им людскому роду этим необдуманным обязательством. Он считал обязанностью гражданина - давать отечеству других граждан и тою данью, которою он платил в этом смысле отечеству, умножал класс ремесленников. Как только эти дети подрастали, он всех их учил ремеслу, выбирая последнее по их вкусу, исключая профессии праздных, пустых или зависящих от моды, какова, например, профессия, парикмахера, в которой нет никакой необходимости и которая со дня на день может стать бесполезною, пока природа не откажется наделять нас волосами.

147. Вот какой дух должен руководить нами при выборе ремесла для Эмиля,- или, лучше сказать, не нам следует делать этот выбор, а ему самому: так как внушенные ему правила поддерживают в нем естественное презрение к вещам бесполезным, то он никогда не захочет тратить время на труды, не имеющие никакой ценности, а он не знает иной цены вещам, кроме их действительной полезности; ему нужно такое ремесло, которое могло бы пригодиться Робинзону на его острове.

148. Наглядно ознакомляя ребенка с произведениями природы и искусства, возбуждая его любознательность и следуя за ним, куда она его влечет, мы имеем возможность изучить его вкусы, наклонности, стремления и подметить первый проблеск его дарования, если у него действительно есть дарование. Но общее заблуждение, от которого нужно и вас предостеречь, заключается в том, что действие случая приписывают силе таланта и за определившуюся

склонность к тому или иному искусству принимают дух подражания, общий человеку и обезьяне, побуждающий их обоих машинально проделывать действия, которые видят, не зная хорошо, к чему это пригодно. Мир полон ремесленников и особенно артистов, не имеющих природной способности к тому искусству, которым занимаются и к которому родители привлекли их с малолетства, руководясь посторонними соображениями или будучи вовлечены в обман их видимым усердием, которое они проявили бы точно так же и ко всякому другому искусству, если бы встретились с ним раньше. Иной слышит бон барабана - и воображает себя генералом; другой видит, как строят,- и уж хочет быть архитектором. Всякого соблазняет ремесло, которым занимаются на его глазах, если только он считает его уважаемым.

149. Я знал одного лакея, который, видя, как пишет красками и рисует его господин, возмечтал быть живописцем и рисовальщиком. С той же минуты, как явилось у него это решение, он взялся за карандаш и, если потом кинул его, то лишь для того, чтобы взяться за кисть, с которой он не расстанется уже всю жизнь. Без уроков и без правил он принялся срисовывать все, что попадалось под руку. Целых три года провел он над своим мараньем, от которого, кроме службы, ничто не могло его оторвать, и никогда не падал духом от незначительности успехов, которых мог добиться при своих посредственных способностях. Я видел, как он в течение шести месяцев очень жаркого лета, сидя или, скорее, будучи прикован целый день к своему стулу, перед глобусом, в маленькой, обращенной на юг передней, в которой задыхались, даже проходя мимо, срисовывал этот глобус, перерисовывал; начинал и поправлял беспрерывно и с непобедимым упорством, пока не сделал настолько хорошего шара, что остался доволен своей работой. Наконец, благодаря покровительству своего господина и советам одного артиста он добился того, что покинул ливрею и стал зарабатывать средства кистью. Настойчивость до известного предела восполняет талант: он дошел до этого предела и никогда уже его не перейдет. Постоянство и соревнование этого честного малого похвальны. Он всегда сумеет приобрести уважение своею усидчивостью, верностью, нравственностью, но он ничего другого никогда не будет рисовать, кроме вывесок. Кого не ввело бы в обман его усердие, кто не принял бы его за настоящий талант? Большая разница - иметь охоту к работе и быть способным к ней. Нужна более тонкая, чем обыкновенно думают, наблюдательность для того, чтоб удостовериться в истинном даровании и истинной способности ребенка, который гораздо скорее выказывает желания свои, чем способности, и о котором всегда судят по первым, за неумением изучить вторые. Мне хотелось бы, чтобы какой-нибудь рассудительный человек дал нам трактат об искусстве наблюдать за детьми. Очень важно знакомство с этим искусством: отцы и наставники пока не знают даже элементов его.

150. Но, быть может, мы придаем здесь слишком большое значение выбору ремесла. Так как речь идет о ручном труде, то этот выбор для Эмиля - сущие пустяки, а выучка его наполовину уже закончена благодаря тем упражнениям, которыми мы доселе занимали его. Какое дело хотите дать ему? Он на все готов: он уже умеет владеть заступом и мотыгой, умеет пользоваться токарным станком, молотком, стругом, пилой; ему уже хорошо знакомы инструменты всех ремесел. Остается лишь приобрести достаточную быстроту и легкость в употреблении какого-нибудь из этих инструментов, и он сравняется с хорошими рабочими, их употребляющими; а у него в этом отношении есть большое преимущество перед всеми: он имеет ловкое тело, гибкие члены, так что он может без труда принимать всякого рода положения и без усилий производить всякого рода продолжительные движения. Кроме того, у него верные и изощренные органы, ему уже знакома вся техника искусства. Чтоб уметь работать, как мастер своего дела, ему недостает только привычки, а привычка приобретается лишь временем. Какому из ремесел, между которыми предстоит нам сделать выбор, посвятить столько времени, чтобы можно было приобрести в нем ловкость? Вот в чем весь вопрос.

151. Дайте мужчине ремесло, приличное его полу, а юноше ремесло, приличное его возрасту; всякая профессия, сопряженная с сидячею жизнью в комнате, изнеживающая и расслабляющая тело, ему не нравится и не годится. Никогда мальчик сам не пожелает быть портным; нужно искусство, чтобы засадить за это женское ремесло пол, который не создан

для него. Иглой и шпагой не сумеют владеть одни и те же руки. Будь я государем, я дозволил бы швейное и портняжное ремесло только женщинам и хромым, которые принуждены заниматься тем же, чем и женщины. Если предположить, что евнухи необходимы, то я нахожу, что восточные народы очень глупо поступают, создавая их нарочно. Почему они не довольствуются тем, которых создала природа,- тою толпою вялых мужчин, которым природа изуродовала сердце? Они имели бы в них избыток в случае нужды. Всякий мужчина, слабый, нежный, робкий, осужден ею на сидячую жизнь: он создан, чтобы жить с женщинами или на их лад. Пусть занимается одним из ремесел, свойственных им,- в добрый час! А если уж непременно нужны настоящие евнухи, пусть определяют в это звание людей, которые позорят свой пол, принимая на себя обязанности для них неприличные. Их выбор указывает на ошибку природы; исправьте эту ошибку тем или иным способом - и вы поступите хорошо.

152. Я запрещаю своему воспитаннику ремесла нездоровые, по не те, которые трудны или даже опасны. Эти ремесла упражняют одновременно и силу, и мужество; они годны для одних мужчин, женщины не заявляют на них претензий,- как же не стыдно мужчинам захватывать те, которыми заняты женщины?

"Борются редкие, редкие кормятся пищей атлетов, Вы же прядете шерсть и мотками в корзины кладете"...

153. В Италии не видно женщин за прилавками, и нельзя ничего представить печальнее вида улиц этой страны для того, кто привык к улицам Франции и Англии. Видя модных торговцев продающими дамам ленты, головные уборы, сетки, синель, я находил эти нежные вещи очень смешными в грубых руках, созданных для того, чтобы раздувать горн и бить по наковальне. Я говорил себе: "В этой стране женщинам следовало бы, в отместку, завести оружейные мастерские и оружейные лавки". Нет, пусть каждый производит и продает оружие своего пола. Чтобы быть знакомым с ним, нужно иметь с ним дело.

154. Молодой человек, обнаружь в своей работе руку мужчины! Учись сильною рукой владеть топором и пилой, научись обтесывать бревно, взбираться на кровлю, прилаживать конек, укреплять его стропилами и перекладинами; затем кликни твою сестру помогать тебе в работе, как она звала тебя работать по канве.

155. Слишком много требую я от своих любезных современников,- я чувствую это, но меня невольно иной раз увлекает сила доводов. Если какой-нибудь человек стыдится работать на виду у всех, вооружившись скобелем и подпоясавшись кожаным фартуком, я вижу в нем лишь раба людского мнения, готового краснеть за хорошие поступки, коль скоро станет смеяться над честными людьми. Впрочем, уступим предрассудкам отцов во всем, что не может повредить рассудку детей. Чтобы почитать все полезные профессии, для этого нет нужды всеми ими заниматься; достаточно, если ни одну из них мы не станем ставить ниже себя. Когда можно выбирать, когда, кроме того, ничто не предрешает нашего выбора, то почему же нам при выборе профессий одного и того же достоинства не сообразоваться с приятностью, наклонностями, удобствами? Обработка металлов полезна и даже полезнее всех ремесел; однако же, если меня не побудит особая причина, я не заставлю вашего сына подковывать лошадей, делать замки, работать у горна; мне не хотелось бы видеть его в кузнице, в образе циклопа. Точно так же я не сделаю из него каменщика, а еще менее - башмачника. Необходимо, чтобы существовали все ремесла; но кто может делать выбор, тот должен обратить внимание на опрятность; ибо здесь людское мнение уже ни при чем: здесь выбор наш решается чувством. Наконец, мне не нравятся те нелепые профессии, в которых рабочие, не проявляя никакой изобретательности, почти как автоматы, упражняют свои руки вечно одною и тою же работой; возьмем ткачей, чулочников, пильщиков камня,- к чему на эти ремесла употреблять людей со смыслом? Это машина, которая водит другую машину.

156. Если хорошо обсудить все, то я скорее всего желал бы, чтобы моему воспитаннику пришлось по вкусу ремесло столяра. Оно опрятно, полезно; им можно заниматься дома; оно достаточно упражняет тело, требует от работника ловкости и изобретательности, и хотя форма произведений здесь определяется полезностью, но последняя не исключает изящества и вкуса.

157. Если же случится, что гений вашего воспитанника будет решительно направлен к наукам умозрительным, в таком случае я ничего не имел бы против того, чтобы дать ему и ремесло, сообразное с его наклонностями; пусть он учится, например, делать математические инструменты, очки, телескопы и пр.

158. Когда Эмиль будет учиться ремеслу, я думаю учиться вместе с ним, ибо я убежден, что он лишь тому хорошо научится, что мы будем изучать вместе. Итак, мы оба поступим в учение и будем требовать, чтобы с нами обходились не как с господами, а как с настоящими учениками, не в шутку принявшими эту роль - почему бы нам не быть ими и взаправду? Царь Петр был плотником на верфи и барабанщиком в своих собственных войсках: уже не думаете ли вы, что этот государь был ниже вас по рождению или заслугам? Вы понимаете, что я говорю это не Эмилю, а именно вам, кто бы вы там ни были.

159. К несчастью, мы не можем проводить все свое время за верстаком. Мы не для того поступили в учение, чтобы стать рабочими, а для того, чтобы стать людьми, а учение этому последнему ремеслу труднее и продолжительнее всякого другого. Как же нам быть? Неужели брать столярного мастера на час в день, как берут учителя танцев? Нет, в таком случае мы были бы не ремесленными учениками, но школьниками; а наше дело не столько в том, чтобы научиться столярному ремеслу, сколько в том, чтобы поднять себя до звания столяра. Поэтому я держусь того мнения, что нам следовало бы раз или два, по крайней мере, в неделю проводить у мастера целый день - вставать в один с ним час, прежде него приниматься за работу, за его же столом есть, работать по его указаниям и, поужинав с его семьей, если он окажет нам такую честь, возвращаться, если хотим, спать на наши жесткие постели. Вот каким образом изучают зараз несколько ремесел, вот как приучают к работе руки, не пренебрегая в то же время и другим учением.

160. Будем просты в своих хороших поступках. Постараемся не порождать тщеславия своими заботами побороть его. Гордиться победой над предрассудками - значит подчиняться им. Говорят, что, по старинному обычаю оттоманского дома, султан обязан заниматься ручными работами; а каждый знает, что произведения царственных рук не могут быть ничем иным, как образцами искусства. И вот он торжественно раздает эти образцы искусства вельможам Порты, и за работу платят сообразно званию работавшего. Если я вижу здесь зло, то не в этом мнимом вымогательстве: оно, напротив, служит ко благу. Принуждая вельмож делить с ним награбленное у народа, государь тем меньше должен непосредственно грабить народ. Это необходимое облегчение при деспотизме; без него не могло бы и существовать это ужасное правление.

161. Истинное зло здесь заключается в том понятии о собственном достоинстве, которое внушается подобным обычаем этому бедному человеку. Как царь Мидас, он видит, что все, до чего он ни коснется, превращается в золото, но не замечает, какие вследствие этого растут у него уши. Чтобы сохранить уши Эмиля короткими, предохраним руки его от этого богатого таланта; пусть цена того, что он делает, зависит не от работника, а от самого произведения. Пусть судят о его работе не иначе, как по сравнению с работой хороших мастеров. Пусть его работа оценивается по самой работе, а не потому, что она - его. О том, что хорошо сделано, скажите: "вот хорошая работа!" Но не добавляйте: "а кто это делал?" Если он сам говорит с гордым и самодовольным видом: "это делал - я", то прибавьте холодно: "ты или кто другой - это все равно; а работа во всяком случае хороша".

162. Добрая мать, особенно остерегайся лжи, которую тебе подготовляют. Если сын твой знает много вещей, не верь ничему, что он знает; если он имеет несчастье быть воспитанным в Париже и быть богачом, он пропал. Пока там будут ловкие артисты, он будет иметь все их таланты; но вдали от них он не будет уже иметь их. В Париже человек богатый знает все; невеждой бывает только бедняк. Эта столица любителей и особенно любительниц, которые исполняют свои произведения не хуже того, как Гильом изобретал свои цветы. Я знаю два-три почтенных исключения среди мужчин,- может быть, их и больше; но я не знаю ни одного между женщинами и сомневаюсь, чтобы они были. Вообще, в искусствах имя приобретается

таким же образом, как и в судейском звании: артистом и судьей артистов делаются точно так же, как делаются доктором прав и судьей.

163. Итак, если бы раз было установлено, что знать ремесло - прекрасное дело, то дети ваши и не учась скоро бы научились ему: они выступали бы настоящими мастерами, как цюрихские советники. Для Эмиля вовсе не нужно этого церемониала. Никакой внешности, и всегда одна действительность! Пусть не толкуют о его знаниях, пусть он учится среди молчания. Пусть создает мастерское произведение и не слывет мастером; пусть выказывает себя работником не в титуле, а в работе своей.

164. Если до сих пор я был понятен, то должно быть ясно, каким образом я вместе с привычкой к телесным упражнениям и ручной работе незаметно прививаю моему воспитаннику охоту к размышлению и обдумыванию, чтобы она служила противовесом лености, которая могла бы произойти от его равнодушия к людским суждениям и от безмятежности его страсти. Чтобы не быть таким лентяем, как дикарь, он должен работать, как крестьянин, и думать, как философ. Великая тайна воспитания заключается в умении так поставить дело, чтобы упражнения телесные и духовные всегда служили друг для друга отдохновением...

189. Принужденный учиться сам по себе, он пользуется своим разумом, а не чужим; ибо кто не хочет уступать людскому мнению, тот не должен уступать и авторитету; а большая часть наших заблуждений зарождается не в нас самих, но переходит к нам от других. Результатом этого постоянного упражнения должна быть сила ума, подобная той силе тела, которая приобретается трудом и усталостью. Другое преимущество в том, что мы подвигаемся вперед не иначе, как соразмерно с своими силами. Дух, равно как и тело, выносит лишь то, что может выносить. Когда мы путем разумения присваиваем себе знания, прежде чем уложить их в памяти, то все, извлекаемое им впоследствии из памяти, принадлежит уже ему, меж тем как, обременяя память без ведома разумения, мы рискуем никогда не извлечь из нее ничего такого, что принадлежало бы разумению.

190. У Эмиля мало познаний, но те, какие есть у него, являются поистине его собственными; у него нет полузнаний. Среди небольшого числа вещей, которые он знает, и притом хорошо знает, самою важною является убеждение, что есть много такого, чего он не знает и что со временем может знать, что еще больше таких вещей, которые знакомы другим людям, но которых он не будет знать во всю жизнь, что, наконец, есть бесконечное множество таких, которых ни один человек никогда не будет % знать. У него ум всеобъемлющий, но не по сведениям, а по способности приобретать их,- ум открытый, сметливый, готовый ко всему и, как говорит Монтэнь, если не просвещенный, то, по крайней мере, способный к просвещению. Для меня достаточно, чтобы он умел указать "для чего это?" во всем, что только делает, и доказать "почему?" во всем, чему только верить. Повторяю еще раз: цель моя - не знание дать ему, но научить его приобретать, в случае нужды, это знание, ценить его как раз во столько, сколько оно стоит, и любить истину выше всего. С этой методой мало подвигаются вперед, но зато не делают ни одного бесполезного шага и не бывают никогда вынужденными отступать назад.

191. Эмиль обладает знаниями лишь в сфере естественных и чисто физических наук. История ему незнакома даже по времени; он не знает, что такое метафизика и мораль. Он знает существенные отношения человека к вещам, но ему незнакомо ни одно из нравственных отношений человека к человеку. Он плохо умеет обобщать идеи, создавать отвлечения. Он видит общие свойства у известного рода тел, но не рассуждает, что такое эти свойства сами по себе. Он ознакомился с отвлеченным пространством при помощи геометрических фигур, получил понятие об отвлеченной величине с помощью алгебраических знаков. Эти фигуры и знаки и служат для этих отвлечений опорой, на которую полагаются его чувства. Он старается познать не природу вещей, а только те отношения их, которые его интересуют. Все чуждое себе он оценивает только по отношению к себе самому, но зато эта оценка точная и верная. Прихоть, условность не играют в ней никакой роли. Он более дорожит тем, что ему более

полезно, и, никогда не удаляясь от этого способа оценки, ничего не уступает людскому мнению.

192. Эмиль трудолюбив, воздержан, терпелив, тверд, исполнен мужества. Воображение его, ничем не воспламененное, никогда не преувеличивает ему опасностей; немного бедствий, к которым он чувствителен; он умеет страдать с твердостью, потому что не приучен спорить с судьбою. Что касается смерти, он еще хорошо не знает, что это такое; но, привыкнув беспрекословно подчиняться закону необходимости, он умрет, когда придет смертный час, без стенаний и сопротивления; а больше этого ничего и не позволяет нам природа в этот момент, всеми ненавидимый. Жить свободно и мало прилепляться сердцем к делам человеческим есть лучшее средство научиться умирать.

193. Одним словом, у Эмиля по части добродетели есть все, что относится к нему самому. Чтоб иметь и социальные добродетели, ему недостает единственно знакомства с отношениями, требующими этих добродетелей; ему недостает единственно тех сведений, которые ум его вполне уже готов воспринять.

194. Он рассматривает самого себя без отношения к другим и находит приличным, чтобы и другие о нем не думали. Он ничего ни от кого не требует и себя считает ни перед кем и ничем не обязанным. Он одинок в человеческом обществе и рассчитывает только на самого себя. Он имеет право более всякого другого полагаться на самого себя, ибо он достиг всего, чем можно быть в его возрасте. У него нет заблуждений, а если есть, то лишь те, которые для нас неизбежны; у него нет пороков, кроме тех, от которых ни один человек не может уберечься. Его тело здорово, члены гибки, ум точен и не знаком с предрассудками, сердце свободно и без страстей. Самолюбие, первая и самая естественная из всех страстей, едва ли в нем пробудилось. Не смущая ничьего покоя, он прожил довольным, счастливым и свободным, насколько позволяла природа. Неужели вы находите, что ребенок, достигший таким образом пятнадцатого года жизни, даром потерял предшествовавшие годы?

Книга четвертая. Юношеский возраст

Возникновение страстей из природной любви к самому себе. Сознание нравственных отношений к людям и половых различий. Руководство в этом ознакомлении. Вступление Эмиля в свет; чувство благодарности как новое связующее звено между воспитателем и воспитанником. Ознакомление с светом по истории. Обращение ума к отвлеченному; понятие о сущности, идея о боге. Исповедание веры савойского викария. Задержка чувственных вожделений путем телесного упражнения. Знакомство с обществом в действительной жизни. Софья как идеал подруги жизни. Образование вкуса как основа эстетического и нравственного понимания. Маловажность материальных благ для человека, живущего среди общества. От 15-летнего возраста до вступления в брак <... >

96. Общество нужно изучать по людям и людей по обществу; кто захочет изучать отдельно политику и мораль, тот ничего не поймет ни в той, ни в другой. Обращаясь прежде всего к отношениям первобытным, мы видим, как они должны действовать на людей и какие страсти должны из них возникнуть; мы видим, что путем развития страстей и эти отношения взаимно умножаются. Не столько сила рук, сколько кротость сердец делает людей независимыми и свободными. Кто желает немногого, тот зависит от немногих. А кто, постоянно смешивая суетные наши желания с нашими физическими потребностями, из этих последних делал фундамент человеческого общества, те постоянно следствия принимали за причины и только путались в своих рассуждениях.

97. В естественном состоянии существует равенство фактическое, действительное и неразрушимое, потому что в этом состоянии невозможно, чтобы простого отличия одного человека от другого было достаточно для того, чтоб одного сделать зависимым от другого. В гражданском состоянии существует химерическое и призрачное равенство прав, потому что средства, предназначенные для поддержания его, сами служат для его разрушения и потому что общественная сила, соединяющаяся с более сильным, чтобы подавить слабого, нарушает тот род равновесия, который установила между ними природа. Из этого первого противоречия

вытекают все те, которые замечаются в гражданском строе между внешностью и действительностью. Всегда множество будет приносимо в жертву небольшому числу, интерес общественный - частному интересу, всегда эти благовидные названия: "справедливость" и "подчинение" - будут служить орудием насилию и оружием несправедливости; отсюда следует, что знатные сословия, которые выставляют себя полезными для других, в действительности полезны только самим себе - в ущерб другим; по этому критерию следует судить и об уважении, которого они заслуживают по справедливости и но требованиям разума. Остается посмотреть, благоприятствует ли их счастью тот ранг, который они присвоили себе, и мы узнаем, какое суждение каждый из нас должен составить о своем собственном жребии. Вот вопрос, который важен теперь для нас, по, чтобы хорошо его разрешить, нужно прежде узнать человеческое сердце.

98. Если бы все дело было в том, чтобы показать молодым людям человека в его маске, то не было бы нужды и показывать; они сами бы его видели больше, чем нужно; но так как маска не человек и лоск ее не должен их обольщать, то, рисуя им людей, рисуйте их такими, каковы они в действительности, не для того, чтоб они ненавидели их, но чтобы сожалели их и не хотели походить на них. Вот, по моему мнению, самое правильное чувство, какое человек может питать к своему роду.

99. Ввиду этого теперь не мешает вступить на путь, противоположный тому, какому мы доселе следовали, и поучать молодого человека скорее чужим опытом, чем его собственным. Если люди обманывают его, он станет их ненавидеть; но если, встречая с их стороны уважение, он увидит, что они взаимно обманываются, то он станет жалеть их. Зрелище мира, говорит Пифагор, походит на зрелище Олимпийских игр: одни там торгуют в лавках и думают только о своей выгоде; другие не щадят своей жизни и ищут славы; третьи довольствуются тем, что смотрят на игры,- и последние не из худших.

100. Я желал бы, чтобы для молодого человека избрали такое общество, чтоб он был хорошего мнения о всех, кто живет с ним, и чтоб его так хорошо ознакомили со светом, чтобы он был дурного мнения о всем, что там делается. Пусть он знает, что человек от природы добр; пусть он это чувствует, пусть судит о ближнем по самому себе; но пусть он видит, как общество портит и развращает людей; пусть он находит в их предрассудках источник всех их пороков; пусть уважает каждое отдельное лицо, но пусть презирает толпу: пусть он видит, что все люди носят почти одну и ту же маску, но пусть знает также, что есть лица более красивые, чем закрывающая их маска.

101. Эта метода, нужно признаться, имеет свои неудобства и нелегко применима на практике; ибо если он слишком рано делается наблюдателем, если вы приучаете его слишком близко всматриваться в чужие поступки, вы делаетесь злоречивым и насмешливым, решительным и поспешным в суждениях; он с отвратительным удовольствием будет стараться истолковать все в дурную сторону и не видеть ничего хорошего даже в том, что хорошо. Он во всяком случае привыкнет к зрелищу порока, привыкнет без отвращения смотреть на злых людей, как иные привыкают без жалости смотреть на несчастных. Скоро всеобщая испорченность будет служить ему не столько уроком, сколько извинением; он скажет себе: "если уж таков человек, то мне не следует желать быть иным".

102. А если вы хотите наставлять его, выходя из принципа, и вместе с природой человеческого сердца показать ему и влияние внешних причин, превращающих склонности наши в пороки, то, сразу перенося таким образом от предметов чувственно-воспринимаемых к предметам умственным, вы пускаете в дело метафизику, которую он не в состоянии понять, делаете промах, которого доселе так заботливо избегали,- именно преподаете ему уроки, очень похожие на уроки школьные, и его собственный опыт и развитие разума заменяете в его уме опытом и авторитетом учителя.

103. Чтобы разом устранить эти два препятствия и чтобы сделать человеческое сердце доступным его пониманию, не рискуя в то же время испортить его собственное сердце, я хотел бы показать ему людей издали, показать их в других временах и других местах, и притом так, чтобы он мог видеть сцену и не имел возможности сам на ней действовать. Вот время заняться

историей; через нее он будет читать в сердцах и без уроков философии; через нее он будет смотреть в них как простой зритель, без личного интереса и без страсти, как судья, а не как сообщник или обвинитель.

104. Чтоб узнать людей, нужно видеть их действующими. В свете мы слышим их говорящими; они выставляют свои речи и скрывают поступки; но в истории они разоблачены, и мы судим о них по фактам. Даже самые слова их помогают оценивать их: сравнивая то, что они делают, с тем, что они говорят, мы видим сразу, что они такое и чем хотят казаться; чем более они маскируются, тем лучше их узнают.

Клод Адриан Гельвеций
(1715-1771)

Клод Адриан Гельвеций (1715-1771) - философ-просветитель, один из идеологов Французской революции. Родился в Париже 26 января 1715 в семье главного врача королевы. В двенадцать лет поступил в иезуитский коллеж Луи-ле-Гран, лучшее учебное заведение того времени, дававшее классическое образование. Окончив его, служил в Каене помощником своего дяди, сборщика налогов. В 1738, когда ему было всего 23, он получил должность генерального откупщика (сборщика налогов) благодаря влиянию своего отца. На этом посту он сколотил целое состояние, хотя и не был, как большинство генеральных откупщиков 17–18 вв., коррумпированным и бездеятельным чиновником. После женитьбы в 1751 оставил должность.

Главные принципы этики Гельвеция: 1) единственным мотивом всех человеческих поступков является эгоистический интерес; 2) эгоизм выступает как первичный фактор даже в поступках чисто морального свойства; 3) критерием моральности поступка является его полезность для общества; 4) законодательство и воспитание служат приведению в гармонию, посредством вознаграждений и наказаний, индивидуального эгоизма и общественного блага. Хотя трактат Об уме был осужден папой Климентом XIII, парижским парламентом и теологическим факультетом Сорбонны, он оставался кодексом французской морали в течение 50 лет.

Педагогические идеи Гельвеция изложены в его книгах "Об уме" (1753) и "О человеке, его умственных способностях и его воспитании", изданной посмертно в 1773 г. Главную свою задачу Гельвеций видел в том, чтобы убедить законодателей и деятелей образования, что гений, добродетели и таланты (которым нации обязаны своим величием) зависят не просто от различий в органах чувств, но являются следствием образования, которое, в свою очередь, полностью зависит от характера законов и формы государственного правления. Поэтому счастье наций – в их собственных руках и зависит всецело от того, насколько серьезно они относятся к развитию образования.

О человеке, его умственных способностях и его воспитании

Раздел X.

О могуществе воспитания; о способах усовершенствовать его; о препятствиях и путях прогресса этой науки. О легкости, с какой можно будет, по устранении этих препятствий, начертать план идеального воспитания

Глава I. Воспитание всемогуще

Самое сильное доказательство могущества воспитания - это постоянно наблюдаемая зависимость между различными видами воспитания и их различными продуктами или

результатами. Дикарь неутомим на охоте; он бегает быстрее, чем цивилизованный человек, потому что дикарь больше упражнялся в этом.

Цивилизованный человек образованней дикаря; у него больше идей, чем у последнего, потому что он получает больше различных ощущений и потому что он благодаря своему положению более заинтересован в том, чтобы сравнивать их между собой.

Таким образом, исключительное проворство дикаря, многообразные знания цивилизованного человека являются результатом их воспитания.

Люди, которые при свободном правительстве бывают обыкновенно искренними, честными, талантливыми и гуманными, при деспотическом правительстве становятся низкими, лживыми, подлыми, лишенными таланта и мужества; это различие в их характере является плодом различия воспитания, получаемого ими при том или другом из этих правительств.

Перейдем от различий в государственном строе к различиям в положении отдельных людей. Спросим о причине недостаточности здравого смысла у богословов. Легко убедиться в том, что, как правило, виной ложного направления их ума является их воспитание. В этом отношении их воспитывают совсем иначе, чем других людей. Так как они смолоду привыкают довольствоваться школьным жаргоном, принимать слова за вещи, то они перестают отличать ложь от истины, а софизмы от доказательств.

Почему служители алтарей - самые страшные люди? Почему, говорит испанская пословица, "следует беречься женщин спереди, мула - сзади, быка - с головы, а монаха - со всех сторон"? Почти все пословицы основываются на опыте и почти все верны., Чем же объяснить злобность монаха? Его воспитанием.

Сфинкс, говорили египтяне,- это эмблематическое изображение жреца. Лицо жреца кротко, скромно, вкрадчиво; и у сфинкса лицо девушки. Крылья сфинкса говорят о том, что он небожитель. Его когти указывают на могущество, которое дает ему на земле суеверие. Его змеиный хвост - знак его гибкости. Подобно сфинксу, жрец предлагает загадки и бросает в темницы всякого, кто не разгадывает их так, как ему угодно. И действительно, монах с ранней молодости привыкает к лицемерию в своем поведении и своих взглядах, и он тем опаснее, чем больше он привык к притворству.

Если церковники - самые надменные из людей, то это потому, что их гордость постоянно питается поклонением многочисленных суеверных людей.

Епископ - самый жестокий из людей; это потому, что в отличие от большинства он не испытывает нужды и не подвергается опасностям; потому что изнеженное и женственное воспитание привело его характер к измельчению; потому что он вероломен и труслив, а, по словам Монтэня, нет ничего более жестокого, чем слабость и трусость.

Военные бывают обыкновенно в молодости невежественными и развратными. Почему? Потому что ничто не понуждает их учиться. В старости они часто глупы и фанатичны. Когда прошла пора разврата, невежество неизбежно делает их суеверными.

Среди светских людей мало крупных талантов. Это - следствие их воспитания, на которое в детстве обращают слишком мало внимания. В их памяти запечатлевают лишь ложные и ребяческие идеи. Их надо было бы устранить из памяти, чтобы заменить их впоследствии правильными и великими идеями. Но это - дело долгого времени, и приходится состариться не успевши стать человеком.

Почти во всех профессиях срок обучения очень непродолжителен. Единственное средство продлить его - это с ранних лет формировать суждения человека. Пусть его память не обременяют ничем, кроме ясных и отчетливых идей, и его юность будет более просвещенной, чем теперь его старость.

Воспитание делает нас тем, чем мы являемся. Если в возрасте шести или семи лет савояр уже бережлив, деятелен, трудолюбив и верен, то это потому, что он беден, голоден, потому что он живет, как я уже сказал, с соотечественниками, наделенный теми качествами, какие требуются от него, словом, потому, что его воспитателями являются пример и нужда - два властных наставника, которым все повинуется.

Сходство в поведении савояров зависит от сходства в их положении и, следовательно, от сходства их воспитания. То же самое можно сказать о воспитании государей. Почему их упрекают в почти одинаковом воспитании? Потому что они не нуждаются в свете знания: им достаточно захотеть, чтобы достигнуть удовлетворения своих потребностей и своих прихотей. Но тот, кто, не имея талантов, без труда может удовлетворить и те и другие, лишен стимула к просвещению и деятельности.

Ум и таланты у людей всегда суть продукты их стремлений и их особого положения. Наука о воспитании сводится, может быть, к тому, чтобы поставить людей в положение, которое заставило бы их приобрести желательные таланты и добродетели.

В этом отношении государи не всегда находятся в наилучшем положении. Великие монархи - это чрезвычайные явления в природе, которых долго ожидают, но которые появляются лишь редко. Уничтожения злоупотреблений всегда ожидают от наследника престола; он должен произвести чудеса. Но вот принц взошел на престол, а ничего не изменилось, и государственное управление осталось тем же, что и раньше. В самом деле, почему монарх, часто хуже воспитанный, чем его предки, должен быть более просвещенным, чем они?

Во все времена одинаковые причины всегда производят одинаковые следствия.

Глава III. Преимущества общественного воспитания перед домашним

Первое из этих преимуществ - благоприятные для здоровья средства того места, где молодежь может получить свое воспитание.

При домашнем воспитании ребенок живет в родительском доме, а в больших городах эти дома часто малы и нездоровы.

Наоборот, при общественном воспитании дом этот строится за городом и может хорошо проветриваться. Занимаемая им обширная площадь позволяет молодежи делать все упражнения, способные укрепить тело и здоровье.

Второе преимущество заключается в твердой дисциплине.

Дисциплина никогда не соблюдается так строго в родительском доме, как в заведении, предназначенном для общественного воспитания. В школе все делается по часам. Часовая стрелка распоряжается воспитателями и слугами; следуя ей, устанавливается здесь продолжительность еды, занятий и рекреаций; часы поддерживают здесь порядок. Где нет порядка, нет и регулярных занятий; порядок удлиняет дни; беспорядок укорачивает их.

Третье преимущество общественного воспитания - вызываемое им соревнование.

Главными стимулами в годы ранней юности являются страх и соревнование.

Соревнование же вызывается, когда сравнивают себя со множеством других людей.

Из всех способов возбудить любовь к талантам и добродетелям этот последний наиболее надежен. Но когда ребенок находится в родительском доме, он не может производить этого сравнения, и от этого страдает его воспитание.

Четвертое преимущество заключается в образованности воспитателей.

Среди людей, следовательно и среди отцов, имеются невежественные и просвещенные люди. Первые не знают, какое воспитание дать своим сыновьям. Вторым это известно, но они не знают, каким способом они должны преподносить им свои идеи, чтобы облегчить их понимание. Для этого необходима особая практическая сноровка, которая быстро приобретается в школах путем собственного или традиционного опыта и которой часто недостает самым образованным отцам.

Пятое преимущество общественного воспитания - его твердость.

Домашнее воспитание редко бывает мужественным и развивающим смелость. Родители, думая только о физическом здоровье ребенка, боятся огорчить его, уступают всем его прихотям и дают этой жалкой снисходительности название родительской любви.

Таковы те различные мотивы, которые всегда будут побуждать людей предпочитать общественное воспитание частному. Только от первого можно ожидать патриотов. Только оно может связать крепко в памяти граждан идею личного блага с идеей блага национального. Я не стану распространяться больше по этому вопросу.

Я показал все могущество воспитания.

Я доказал, что в этом отношении следствия всегда пропорциональны причинам.

Я показал, насколько общественное воспитание стоит выше домашнего.

Теперь следовало бы подробно обрисовать почти непреодолимые препятствия, мешающие в большинстве государств успехам науки о воспитании, и указать, с какой легкостью можно было бы по устранении этих препятствий усовершенствовать воспитание.

Но прежде чем заняться этим, следует, думаю я, познакомить читателя с различными сторонами воспитания, на которые законодатель должен обратить особенное внимание. Для этой цели я буду различать два вида воспитания - физическое и моральное.

Глава IV. Общие идеи о физическом воспитании

Задача этого рода воспитания заключается в том, чтобы сделать человека более сильным, более крепким, более здоровым, следовательно, более счастливым, более часто приносящим пользу своему отечеству, т. е. более пригодным к различным функциям, к выполнению которых может призвать его национальный интерес.

Греки, убежденные в важности физического воспитания, высоко ценили гимнастику, которая составляла часть воспитания их молодежи. Они пользовались ею в своей медицине не только в качестве профилактического средства, но и в качестве особого средства для укрепления того или иного члена тела, ослабленного в результате какой-нибудь болезни или несчастного случая.

Может быть, было бы желательным, чтобы я дал здесь картину игр и упражнений древних греков. Но что сказать по этому вопросу, чего бы нельзя было найти в мемуарах Академии надписей, где описывается даже то, как лакедомонские кормилицы выращивали спартанцев и начинали их воспитание.

Была ли доведена наука гимнастики у греков до высшей степени совершенства? Я этого не знаю. Только в том случае, если бы эти упражнения были восстановлены, талантливые хирурги и образованные врачи смогли бы на основании ежедневного опыта определить, насколько можно еще усовершенствовать эту науку.

По этому вопросу я замечу лишь, что физическое воспитание заброшено почти у всех европейских народов не потому, что правительство прямо противится усовершенствованию этой стороны воспитания; но эти упражнения вышли из моды, и их больше не поощряют.

Нет закона, запрещающего постройку при школах арены, на которой ученики, достигшие определенного возраста, могли бы упражняться в борьбе, в беге, в прыжках, могли бы учиться верховой езде, плаванию, кулачному бою, подниманию тяжестей и т. д. Пусть только построят такую арену в подражание греческим аренам и станут назначать призы победителям, и нет никакого сомнения, что эти призы вскоре пробудят в молодежи ее природную охоту к подобным играм. Но разве можно одновременно упражнять тело и дух молодых людей? Почему нет? Если отменить в школах выходные дни, во время которых ребенок отправляется к своим родителям скучать и отвлекаться от своих занятий, и если удлинить время ежедневных рекреаций, то ребенок сможет каждый день посвящать семь или восемь часов серьезным занятиям и четыре или пять часов - более или менее сильным физическим упражнениям. Он сможет одновременно укреплять и свое тело и свой дух.

Составление плана подобного воспитания не требует особой изобретательности. Для выполнения его достаточно привлечь внимание родителей к этому вопросу. Хорошее законодательство достигло бы этой цели. Сказанного достаточно по вопросу о физической стороне воспитания. Теперь я перейду к моральной стороне его, которая, бесспорно, менее всего известна.

Глава V. В какое время и в каком положении можно давать человеку моральное воспитание

Как животное, человек испытывает различные физические потребности. Эти различные нужды - своего рода гении-телохранители, созданные природой, для того чтобы сохранить его тело и просветить его дух. Жара, холод, жажда, голод научают его сгибать лук, спускать стрелу, раскидывать сеть, одеваться в шкуры, строить хижины и т. д. До тех пор пока

разбросанные в лесах индивиды продолжают в них обитать, для них не существует морального воспитания. Добродетели цивилизованного человека - любовь к справедливости и к отечеству. Доблести дикого человека - сила и ловкость. Его потребности - его единственные воспитатели, единственные хранители вида, и сохранение его является, по-видимому, единственной целью природы.

Когда люди, размножившись, объединяются в общества, когда недостаток средств пропитания заставляет их возделывать землю, они входят в соглашения между собой, и изучение этих соглашений дает начало науке о воспитании. Ее цель - внушить людям любовь к законам и к социальным добродетелям. Чем совершеннее воспитание, тем счастливее народы. В связи с этим я замечу, что прогресс этой науки, равно как и законодательства, всегда пропорционален прогрессу человеческого разума, усовершенствованного опытом, а этот опыт предполагает всегда объединение людей в общество. Людей в этом случае можно рассматривать под двумя углами зрения:

1) как граждан,

2) как граждан той или иной профессии.

В этих двух своих качествах они получают и образование двоякого рода. Наиболее усовершенствовано из них последнее. Мне придется сказать о нем немного, и поэтому я с него и начну свое исследование.

Глава VII. О моральном воспитании человека

...В. Почему нет такого рода людей в еще небольших и нарождающихся обществах? Почему законы здесь почти всегда справедливы и мудры?

О. Потому что законы здесь издаются с согласия всех и, следовательно, для пользы всех. Потому что еще малочисленные граждане не могут составлять здесь ни частных ассоциаций против всеобщей ассоциации, ни отделять свой личный интерес от общего интереса.

В. Почему законы тогда так свято соблюдаются?

О. Потому что тогда нет ни одного гражданина, который был бы сильнее законов; счастье гражданина связано тогда с их соблюдением, а несчастье - с их нарушением.

В. Нет ли среди различных законов таких, которые называют естественными законами?

О. Это, как я уже сказал, те законы, которые относятся к собственности и которые существуют почти у всех цивилизованных наций и обществ, потому что общества могут создаться лишь на основе этих законов.

В. Имеются ли еще и другие законы?

О. Да, имеются изменяющиеся законы, бывающие двоякого рода. Одни изменчивы по своей природе; таковы законы, касающиеся торговли, военной дисциплины, налогов и т. д. Они могут и должны изменяться в зависимости от времени и от обстоятельств. Другие законы, неизменные по своей природе, изменяются, однако, потому, что они не доведены еще до совершенства. К ним я причисляю гражданские и уголовные законы; законы, касающиеся финансового управления, раздела имущества, завещаний, браков и т. д.

В. Является ли несовершенство этих законов результатом исключительно лени и равнодушия законодателей?

О. Этому способствуют и другие причины, как фанатизм, суеверие и завоевания.

В. Ведь законы, установленные благодаря одной из этих причин, благоприятствуют мошенникам. Что же отсюда вытекает?

О. Да то, что эти самые мошенники защищают их.

В. Но не должны ли добродетельные люди в силу противоположных соображений желать их отмены?

О. Да, но добродетельные люди малочисленны, и они не всегда являются наиболее сильными. В результате дурные законы не отменяются и редко могут быть отменены.

В. Почему?

О. Потому что требуется гений, чтобы заменить дурные законы хорошими, и далее требуется мужество, чтобы заставить принять их. Но почти во всех странах сильные мира сего не обладают ни гением, необходимым, чтобы создать хорошие законы, ни мужеством,

достаточным, чтобы установить их, не обращая внимания на вопли злонамеренных людей. Хотя люди любят управлять другими людьми, но всегда с минимумом усилий и забот.

В. Что должен делать государь, если предположить, что он желает усовершенствовать науку о законах?

О. Поощрять талантливых людей к изучению этой науки и поручать им решать различные проблемы ее.

В. Что получилось бы тогда?

О. То, что изменяющиеся, еще несовершенные законы перестали бы быть такими и стали бы неизменными и священными.

В. Почему священными?

О. Потому что полагают, что хорошие законы, являющиеся неизбежно результатом опыта и просвещенного разума, открыты нам самим небом; соблюдение подобных законов может считаться культом, самым приятным божеству и единственной истинной религией - религией, которой не может отменить никакая власть и даже сам бог, так как зло претит его природе.

В. Не были ли в этом отношении короли иногда могущественнее богов?

О. Несомненно, имеются такие государи, которые, нарушая самые священные права собственности, посягали на имущество, жизнь, свободу своих подданных. Они получали от неба власть, но не право вредить. Это право не было дано никому. Разве можно думать, что государи обречены, подобно адским духам, мучить своих подданных? Что за чудовищное представление о верховной власти! Неужели следует приучать народы видеть в своих монархах врагов, а в скипетре - власть вредить...

Глава X. Всякая важная реформа в моральной части воспитания предполагает реформу в законах и форме правления

Кто при дурном правительстве предложил бы хороший план воспитания, тот напрасно надеялся бы, что он будет принят.

Автор подобного плана был бы слишком близоруким человеком, чтобы от него можно было ожидать чего-нибудь великого. Если правила этого нового воспитания противоречат нравам и форме правления, то они всегда признаются дурными. В какой момент их могли бы принять? Когда народ испытывает великие бедствия и несчастья и когда особенно благоприятное стечение обстоятельств заставляет государя понять необходимость реформы. До тех пор пока это не осознано, можно лишь, если угодно, обдумывать принципы хорошего воспитания. Открытие их должно предшествовать проведению их в жизнь. Кроме того, чем более занимаешься какой-нибудь наукой, тем более открываешь в ней новых истин, тем более упрощаешь ее принципы. Но не следует надеяться, что удастся провести их в жизнь.

Некоторые знаменитые люди пролили много света на этот вопрос, а воспитание осталось все тем же. Почему так? Потому что для составления хорошего плана воспитания достаточно быть просвещенным, а для проведения его в жизнь надо иметь власть. Нет ничего удивительного поэтому в том, что лучшие труды в этой области не произвели еще никаких заметных перемен. Но следует ли поэтому считать названные труды бесполезными? Нисколько; они реально двинули вперед науку о воспитании. Когда механик изобретает новую машину, вычисляет ее действие и доказывает ее пользу, этим он внесет усовершенствование в науку. Правда, машина еще не изготовлена; она не приносит еще никакой выгоды обществу, но она уже открыта. Остается только найти богача, который взялся бы за ее построение, а такой богач раньше или позже находится.

Столь лестная идея должна поощрять философов и к изучению науки о воспитании. Если существует исследование, достойное добродетельного гражданина, это есть исследование истин, знание которых может когда-нибудь стать полезным для человечества. Как утешительна во время работы надежда на благо потомства! Открытия философов в этой области - своего рода зародыши, которые откладываются в хороших умах и ждут лишь оплодотворящего их события, а подобное событие раньше или позже наступает.

В глазах невежды моральный мир постоянно находится в состоянии покоя и неподвижности. Он думает, что все было, есть и будет так, как оно есть. В прошлом и в будущем он видит всегда лишь настоящее. Иначе смотрит на вещи просвещенный человек. Нравственный мир представляет для него всегда разнообразное зрелище непрерывной революции. Вселенная, всегда в движении, должна, как ему кажется, непрерывно воспроизводиться в новых формах, пока полностью не будут исчерпаны все ее сочетания, пока не осуществится все то, что может быть и что можно вообразить.

Философ предвидит, следовательно, в более или менее отдаленном будущем тот момент, когда власть усвоит план воспитания, начертанный мудростью. Пусть побуждаемый этой надеждой философ заранее подрывает предрассудки, противящиеся выполнению этого плана!

Когда собираются воздвигнуть великолепный памятник, то, раньше чем заложить его фундамент, надо выбрать место, снести занимающие его лачуги и убрать мусор. В этом дело философии. Пусть же ее не обвиняют в том, будто она ничего не созидает. Именно сейчас она выдвигает ясную, здоровую мораль, почерпнутую из самих потребностей человека, на место темной, монашеской, фанатической морали - этого бича теперешнего и прежнего человечества. В действительности именно философам мы обязаны следующей первой и единственной аксиомой морали:

"Благо общества - верховный закон".

Конечно, немногие правительства руководствовались в своем поведении этим правилом; но обвинять в этом философов - это значит вменять им в вину их бессилие. Архитектор дает план, чертеж и смету постройки дворца; он этим выполнил свою задачу. Дело государства теперь купить участок земли и дать средства, необходимые для его постройки. Я знаю, что постройку эту будут откладывать, что в течение долгого времени будут ремонтировать старые дворцы, прежде чем построить новый. До тех пор планы бесполезны; они остаются в портфеле. Но в свое время там их можно будет найти.

Философ - это архитектор здания морали. План готов.

Но большинство религий и правительств противится выполнению его. Пусть эти препятствия, которые религиозное или деспотическое невежество ставит прогрессу морали, будут устранены. И лишь тогда можно будет льстить себя надеждой довести науку о воспитании до такой степени совершенства, которой она доступна.

Не вдаваясь в подробности плана хорошего воспитания, я, во всяком случае, указал в этой области основные контуры требуемых реформ. Я показал взаимную зависимость между моральной стороной воспитания и различными формами правления. Я доказал, что реформа одной не может произойти без реформы в другой области.

После того как эта истина ясно доказана, больше не будут пытаться добиваться невозможного. Будучи уверены в том, что совершенство воспитания зависит от совершенства законов, люди не будут больше стараться примирить между собой непримиримое.

Я указал то место рудной жилы, где следует копать. Будущие ученые, лучше осведомленные о предмете своих исследований, не станут блуждать в пустых спекуляциях. Я избавил их от бесполезного труда.

Глава XI. О воспитании, после того как устранили препятствия, мешающие его прогрессу

Предположим, что в какой-нибудь стране почести и награды всегда назначаются за заслуги. Поскольку частный интерес в ней всегда связан с общественным интересом, моральное воспитание здесь необходимо будет превосходным, и граждане необходимо будут добродетельны.

Человек, как это доказывает опыт, по природе своей склонен к подражанию, как обезьяна. Находясь среди добродетельных граждан, он сам становится добродетельным в случае, если преподанные ему его воспитателями правила не идут в разрез с национальными обычаями. Нельзя быть ни глупым, ни злым, когда и правила и примеры одинаково способствуют пробуждению в человеке желания обладать талантами и добродетелями, когда наши сограждане питают отвращение к пороку и презрение к невежеству. Представление о

заслуге ассоциируется в нашей памяти с представлением о счастье, и любовь к счастью заставляет нас любить добродетель.

Я вижу, что почести достаются тем, кто оказал услугу отечеству; я повсюду встречаю лишь здравомыслящих граждан и слышу лишь добродетельные речи; и я научусь, если можно так выразиться, добродетели так же незаметно, как учатся родному языку.

Во всякой стране злые люди - если исключить сильных мира - это те, кого законы и воспитание сделали такими.

Я показал, что совершенство морального воспитания зависит от совершенства правительства. Я могу сказать то же самое о физическом воспитании. При всяком мудром государственном устройстве стремятся воспитать не только добродетельных граждан, но также сильных и крепких граждан. Такие люди и более счастливы и более способны выполнять различные роли, к которым их призывает интерес государства. Поэтому всякие просвещенные правительства должны восстановить гимнастические упражнения.

Последняя часть воспитания состоит в требовании создать людей, способных прославиться в науках и искусствах; ее совершенство зависит, очевидно, от мудрости законодателя. Если он освободил воспитателей от суеверного уважения к старым обычаям, представил простор их гению, побудил их надеждой на награду совершенствовать методы воспитания, стимулировал соревнование, тогда, несомненно, ободряемые этой надеждой и образованные наставники, имеющие навыки в обращении со своими учениками, придадут этой и без того уже наиболее развитой стороне воспитания все совершенство, на какое она способна.

Хорошее или дурное воспитание - почти целиком дело законов. Но, могут сказать, сколько требуется знаний, чтобы сделать их хорошими? Меньше, чем это кажется. Для этого достаточно, чтобы министерство имело интерес и желание сделать их такими. Но если предположить даже, что ему не хватает необходимых знаний, то все просвещенные и добродетельные граждане придут ему на помощь. Хорошие законы будут созданы, и препятствия, мешавшие прогрессу воспитания, будут устранены.

Но возможно ли в богатых, могущественных и многолюдных обществах осуществить то, что, несомненно, легко сделать в слабых и лишь нарождающихся обществах, интересы которых еще не очень сложны? Как сдержать в первых ненасытную жадность людей к власти? Как предупредить здесь замыслы честолюбцев, объединившихся для порабощения своих соотечественников? Наконец, как бороться всегда действенно с ростом колоссальной деспотической власти, которая, основываясь на презрении к талантам и добродетели, доводит народы до состояния апатии, страха и несчастья?

В слишком обширных государствах имеется, может быть, только одно средство радикально решить двойную проблему совершенного законодательства и совершенного воспитания. Для этого нужно, как я уже сказал, разделить эти государства на некоторое число федеративных республик; их небольшие размеры защищали бы их от честолюбия их сограждан, а союз этих республик оберегал бы их от честолюбия соседних народов.

Я не стану распространяться по этому вопросу. В настоящем разделе я поставил себе задачей лишь дать ясные и простые идеи о физическом и моральном воспитании; определить различные типы воспитания, которые следует давать человеку-гражданину и гражданину такой-то определенной профессии; указать реформы, которые надо произвести в форме правления; отметить препятствия, мешающие в настоящее время прогрессу науки о нравственности, и, наконец, показать, что по устранении этих препятствий удастся почти полностью решить проблему совершенного воспитания.

Эту главу я закончу следующим замечанием: чтобы пролить больше света на такой важный вопрос, надо было узнать человека:

определить объем его умственных способностей,

указать движущие его стимулы,

показать, каким образом приводятся в действие эти стимулы,

и, наконец, указать законодателю новые способы усовершенствовать великое дело законодательства.

Если по этим различным вопросам я открыл людям некоторые новые и полезные истины, то я исполнил свою задачу, и я имею право на их уважение и на их признательность.

Из множества вопросов, рассматриваемых в предлагаемом произведении, одним из самых важных был следующий вопрос: являются ли гении, добродетель и таланты, которым народы обязаны своим величием и своим счастьем, результатом различий в пище, в темпераментах и, наконец, в органах пяти чувств, на которые никакого влияния не имеют законы и форма правления? Или же они являются результатом воспитания, на которое законы и формы правления оказывают всесильное влияние?

Если я доказал верность этого последнего утверждения, то следует признать, что счастье народов находится в их руках; оно всецело зависит от того, с каким рвением они примутся за усовершенствование науки о воспитании.

Чтобы помочь памяти читателя, я закончу это произведение тем, что повторю различные принципы, на которых я построил свою теорию. Это поможет читателю лучше оценить, насколько она правдоподобна.

Дени Дидро
(1713-1784)

Дидро известный французский писатель, философ-просветитель и драматург. Дени Дидро родился во Франции, в городе Лангр, 5 октября 1713 года. Стал основателем одного из крупнейших справочных изданий 18 века, которое, как кажется многим, подготовило почву для Великой французской революции. Это издание называется «Энциклопедия, или толковый словарь наук, искусств и ремёсел» (фр. Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers). Дени Дидро отказался от церковной карьеры, несмотря на то, что это было большим желанием его семьи. В результате этого отец отказался от его содержания. Дидро стал зарабатывать на жизнь, давая частные уроки и занимаясь написанием статей в журналы. Большую часть заработка он получал, писав сочинения для проповедей.

Дидро выступал с резкой критикой существовавшей в то время системы воспитания в традиционных школах, пронизанной духом классицизма и религия, подавлявшей живую мысль учащихся. Он решительно отстаивал идею всеобщности элементарного образования. Общедоступность школ, по его мнению, позволит выявить множество талантов, которые кроются в народе.

Избранные части "Плана университета для России" позволяют составить ясное представление о взглядах Дидро на структуру народного образования, содержание и методы обучения в различных школах. "План" был составлен Дидро в 1775 г, по поручению русской императрицы Екатерины II.

План университета или школы публичного преподавания всех наук для Российского правительства

Что такое университет

Университет есть школа, двери которой одинаково открыты для всех детей народа, школа, где преподавание ведут оплачиваемые государством лица, которые сообщают ученикам элементарные знания по всем наукам.

Я говорю "одинаково", потому что было бы столь же жестоким, сколь и нелепым обрекать на невежество людей, занимающих низшее положение в обществе. Я говорю "всех наук", ибо в каждой из наук имеются такие знания, которыми никак нельзя пренебрегать. Число хижин и прочих частных жилищ относится к числу дворцов, как десять тысяч к

единице, и соответственно с этим мы имеем десять тысяч шансов против одного за то, что гений, талант и добродетель скорее выйдут из стен хижины, нежели из стен дворца.

Добродетель? Да, добродетель, так как, для того чтобы быть истинно прекрасным человеком, требуется гораздо больше разума, больше просвещенности и больше силы, чем то принято думать. Может ли быть назван хорошим человек, лишенный сознания справедливости, и может ли существовать справедливость без просвещенности?

Чем меньше богатств окружают колыбель новорожденного младенца, тем яснее родители его сознают необходимость дать ему образование и тем серьезнее и быстрее сам ребенок будет усваивать знания. Ему, привыкшему наблюдать трудовую жизнь, труд учения покажется менее неблагодарным. Родители ребенка, рожденного в бедности, своими грубыми попреками порою добьются большего, нежели родители-богачи, которые прибегают к ласкам или даже слезам, воспитывая своего избалованного роскошью отпрыска. В первом случае усилия родителей будут поддерживаться строгостью, необходимой для искоренения беспечности или лености. Ребенок, слыша постоянно предупреждения о том, что ему грозит в будущем, если он не воспользуется заботами и помощью учителей, постарается быть как можно прилежнее. Инстинктивно он и сам почувствует, что лучший способ достичь счастья в жизни - это отличиться на том поприще, которое он изберет для себя. Ему придется рассчитывать исключительно на свои успехи, а не на протекцию. Этот урок он усвоит тем яснее, что сам убедится, как грубо и как недостойно учителя выказывают предпочтение детям богатых родителей и как полезно делу строгое отношение учителей к детям бедняков.

Собственно говоря, публичные школы следует устраивать для таких детей, чьи родители не могут нести расходы на домашнее воспитание или по своим занятиям лишены возможности следить за воспитанием ребенка. Но ведь такие отцы и составляют основную массу населения.

О публичном образовании

Законы, отвечающие потребностям массы населения, не могут считаться с особенностями отдельных людей. Будучи полезными для большого числа людей, они неизбежно должны нарушать интересы некоторых отдельных индивидов.

Способности или отсталость, т. е. качества лица, выделяющегося из массы своими умственными данными или же своею тупостью, скажут нам, какой уровень образования явится в данном случае подходящим: высший или низший. Но в основу публичного воспитания, по общему правилу, должен быть положен средний уровень человеческого ума. Нельзя не отметить прямой противоположности между методом, применяемым для развития десятков учеников в школе, и методом обучения отдельных учеников. И если цель преподавания, а также характер заданий должны соответствовать возможностям множества учеников, то отсюда следует, что интересы гения, идущего обычно большими шагами, будут отчасти принесены в жертву интересам массы, которая продвигается вперед более медленно или даже только тащится за ним...

Преимущества положения вашего величества

Момент, избранный вами для составления плана университета, весьма благоприятен. Человеческий ум, по-видимому, отверг прежнюю ходульность; полная бесплодность изучения схоластики стала общепризнанной; неудержимая страсть к систематике ослабела; прекратились споры об аристотелизме, картезианстве, мальбраншизме и лейбницианстве; стремление к подлинному знанию царит повсюду, и знания всякого рода достигли значительной степени совершенства. У вас не имеется тех старинных учреждений, которые могли бы составить оппозицию вашим взглядам; перед вами широкое поле, свободное от всяких преград, на котором вы можете строить так, как вам будет угодно. Я вовсе не хочу льстить, я говорю искренно и уверяю вас, что с этой стороны ваше положение более выгодно, чем наше.

Об учебном плане

После этих замечаний вернусь к сравнению науки с главной аллеей, где вас, ваше величество, встречала толпа людей, кричащих хором: "Дайте нам образование! Мы ничего не знаем! Пусть нас обучают!"

Не все эти люди способны и предназначены для того, чтобы пройти эту длинную аллею до конца. Одни из них дойдут до какой-то определенной се точки, другие - несколько дальше, и, по мере того как они будут продвигаться вперед, число их будет сокращаться.

Какой же первый вывод можно сделать из этого? Ответ нетруден. Их следует обучать тому, что полезно для каждого, к какому бы рангу общества он ни принадлежал.

Дальнейшие мои занятия будут относиться к предмету, насколько менее общему, но имеющему, однако, важность для значительного большинства.

Третьим предметом моих занятий будет тот, который явится менее общеполезным, чем предшествующий, и который будет нужен для меньшего числа людей, а именно лишь для тех, которые последовали за мною до данного места.

И так далее, вплоть до конца обучения. Общеполезность обучения будет уменьшаться по мере того, как число моих слушателей будет становиться все меньшим.

Я классифицирую предметы и занятия по тому же принципу, по которому наш натуралист Бюффон классифицировал животных, минералы и растения. Бюффон рассказывает сначала о корове, животном, с которым полезно познакомиться всем нам; затем он переходит к описанию лошади, далее осла, мула, собаки; волк, гиена, тигр, пантера отодвинуты у него тем дальше, чем дальше они стоят от нас в природе и чем меньше пользы мы можем извлечь из знакомства с ними или чем меньше зло, угрожающее нам от них.

Каков же будет результат? Учащийся, у которого не хватит силы и мужества пройти весь курс до конца, покинет университет раньше срока, но все же унесет с собою ряд знаний, могущих оказаться для него полезными.

Я настаиваю на этом принципе; он должен стать краеугольным камнем всего здания. Если этот камень будет заложен криво, все здание рухнет; если он ляжет хорошо, здание останется непоколебимым на долгие времена.

Знания основные и знания вторичные

Имеется два вида знаний: одни, которые я назвал бы основными, или первоначальными, и другие, которые я назову вторичными, или условными. Первоначальные знания необходимы для всех состояний, и, если их не приобрести в юные годы, придется затем наверстывать в более зрелом возрасте, рискуя ошибиться на каждом шагу или искать столь же часто помощи со стороны. Вторичные же знания необходимы лишь для той профессии, которую человек избирает для себя сам. Первоначальные знания носят общий характер, тогда как знания вторичные требуют углубления. Лишь углубленные первоначальные знания сообщают человеку профессиональную подготовку.

Не все профессии требуют одинаковой меры первоначальных пли элементарных знаний, составляющих длинную цепь законченного цикла предметов. Эти знания нужны чернорабочему в меньшей мере, чем фабриканту; фабриканту - в меньшей мере, чем коммерсанту; коммерсанту - меньше, чем военному; военному - меньше, чем судье или священнику, а этим последним - меньше, чем общественному деятелю.

Важно, чтобы каждый учащийся в большей или меньшей мере прошел те предметы, которые необходимы для профессии, им избранной. Так, если судья пройдет все первоначальные и вторичные науки, необходимые для его деятельности, и закончит свое образование, то ему реже придется передавать дела на заключение экспертов-юристов и он более здраво будет судить о добросовестности или недобросовестности их заключений.

Приведем другой пример, менее серьезный. Возьмем поэта. Существует ли какая-либо область искусства или природы, которая не должна входить в круг его познаний? Можно ли быть крупным поэтом, не зная языков ни древних, ни новых? Можно ли быть крупным поэтом без некоторого знания истории, физики и географии или без знания обязанностей человека и гражданина, без знаний, относящихся к законам, управляющим общественной жизнью, к религии, к различным формам правления, нравам и обычаям народов, к обществу, членом которого этот поэт состоит, к страстям, порокам и добродетелям, к пониманию характеров и, наконец, ко всей морали? Как велика, например, была эрудиция Гомера или Вергилия! Чего только им не пришлось изучить перед тем, как они взялись за перо! Наши поэты Корнель и

Расин не стали бы тем, чем они стали, если бы они не получили такого образования. Чем отличается Вольтер от всех наших молодых литераторов? Вольтер знает очень много, а наши молодые литераторы часто невежественны. Произведения Вольтера богаты мыслями, произведения же новейших писателей пусты. Они хотят петь, и у них хорошая глотка, но за отсутствием достаточных знаний они поют лишь приятные для слуха пустячки.

Профессия поэта, таким образом, требует долгого учения. Первоначальные познания, необходимые ему, разнообразны и сложны. То же самое я сказал бы и относительно оратора, ученого и лица любой профессии, которая не терпит посредственности и для занятия которою одного образования недостаточно. Впрочем, если эти лица лишь немногим превосходят средний уровень, они малополезны обществу.

Когда в основу учебного плана публичной школы кладут знакомство с древними языками, это значит, что нацию решили наводнить ораторами, священниками, монахами, философами, юристами и врачами...

Обществу нужно иметь больше философов, чем врачей; врачей больше, чем юристов; юристов больше, чем ораторов, и ему почти не нужны поэты.

Задачи публичной школы

Задачи публичной школы состоят вовсе не в том, чтобы дать человеку углубленные знания какого-либо рода; она должна дать лишь первоначальные сведения по возможности большему числу предметов, причем такие знания, отсутствие коих могло бы оказаться пагубным для людей всех состояний, а для некоторых категорий и постыдным. Так, незнание законов было бы гибелью для судьи. Было бы постыдно, если бы он не умел разбираться в истинном красноречии.

При поступлении в школу ребенок несведущ, в школе же он научается владеть собою и устремлять все свои природные способности и все свое усердие к достижению определенной цели. Итак, что же ребенок должен вынести из публичной школы? Ему надо хорошо усвоить элементарные знания.

Расписание дня в коллеже

Древний философ говорил: "Я повелеваю всей Грецией, так как я повелеваю Аспазией, а Аспазия повелевает Периклом, который повелевает всей Грецией". В каждой школе имеется один незаметный слуга, который повелевает Аспазией и деспотически распоряжается всем. Этой Аспазией является звонок. Звонок распоряжается начальником, учителями, префектами, воспитателями, служителями - словом, всеми. Звонок прозвонил, и специальные служители разносят его высший приказ во все двери, стуча в них, пока им не ответят. Час вставания и час отхода ко сну установлены точно как для зимы, так и для лета. Студенты наших коллежей встают в половине шестого утра, впрочем, учащимся низших классов разрешается спать несколько дольше. К 6 часам они должны собраться на молитву в своем классе. Затем они одеваются и готовят свои уроки до 6.45. Потом они завтракают и отдыхают в своей комнате до 8.30. В 8.30 они идут в классы профессора первого цикла занятий и остаются здесь до 10.30. После этого они возвращаются к себе и после короткой перемены возвращаются к индивидуальным занятиям до 11.45. Затем они обедают до 12.24. После обеда устраивается общая рекреация на открытом воздухе, если погода хороша, или в самом здании, для каждого класса в его комнате, если погода плоха. Во время этой рекреации все ученики сходятся вместе. Это длится до 1.30. После этого, вернувшись к себе, учащиеся работают отдельно до 2.30. Затем они направляются в классы для занятий по второму циклу и остаются здесь до 4.30, после чего приступают к занятиям третьего цикла, которые длятся до 5.15. По окончании этих занятий они пьют чай и закусывают, а затем отдыхают до 6 часов. В 6 возвращаются к себе и занимаются до 6.45, затем отдых до 8.00. С 8.00 до 8.45 - ужин, в 9 - молитва и отход ко сну. Этим день учащегося заканчивается.

По средам и субботам классы запираются, и работа приостанавливается как для учителей, так и для учащихся на время с 12 до 6. В 6 часов ученики возвращаются к себе для индивидуальных занятий до 6.45, после чего в продолжение часа происходят репетиции с воспитателями отделения. Первая свободная половина дня используется для всевозможных

игр. Отдых необходим как для учителей, так и для учеников. Обычно деревенские дети крепче, чем дети городские; среди городских детей дети простого народа и ремесленников крепче детей богатой буржуазии; наиболее слабы и наименее здоровы дети знати. Одно компенсируется другим.

Сидячая жизнь учащегося, умственное напряжение, упражнения, несогласные с природой, часто служат источником болезней; кровь застаивается и изменяет свой состав, а тело слабеет по мере того, как просветляется дух: это очень грустно.

Прочтя это описание, могут сказать: да, это действительно трудовой день.

- Верно, но что же из того? Разве так уж необходимо иметь много ученых? Разве день промышленника, коммерсанта, судьи, пахаря, менее труден? Разве можно приобрести знания, лежа на боку?

К тому же занятия прерываются отдыхом, изучаемые предметы разнообразятся, тогда как непрерывная работа над одним предметом может довести до скуки, усталости и отвращения не только ребенка, но и взрослого человека. Квинтильян, автор весьма рассудительный, уверяет, что ребенок меньше утомляется, занимаясь четыре часа в день разнообразными предметами, чем просидев четыре часа за одним уроком.

Учащиеся

Для поступающих в школы не установлено определенного возраста. Обучение наших отцов обычно начиналось не ранее пятнадцати лет; родители их считали необходимым, прежде чем позаботиться о духе, хорошенько укрепить их телесные силы. Ныне требуется только, чтобы ребенок, поступающий в школу, обладал знаниями, которые он мог приобрести в родительском доме или в первоначальной школе. Его проэкзаменуют, чтобы узнать, умеет ли он читать, хорошо ли он пишет и знает ли орфографию, знаком ли с правилами арифметики и с основными положениями своей веры.

Имеется три рода учеников: пансионеры, стипендиаты и приходящие (экстерны). Пансионеры живут при коллеже, пользуются квартирой, питанием и обучением за счет родителей. Экстернам предоставляется только обучение. Они приходят в школу из родительского дома и по окончании занятий возвращаются обратно. Стипендиаты отличаются от пансионеров только тем, что расходы на их пропитание, одежду и обучение берет на себя какой-либо благотворитель, состоятельный человек, оплачивающий вакансию. Следует всячески поощрять вельмож к столь достойному употреблению их избытков. Вы, конечно, не преминете показать им в этом пример. Но следует, безусловно, воспретить распоряжение стипендиями лицам, их учредившим, и даже вернуть им их пожертвования, если они не откажутся от привилегии, которая заполнила бы наши школы неспособными учениками. Стипендии должны предоставляться по публичному конкурсу ученикам, которые отличились при строгом экзамене. Не следует терять времени и сил на развитие ума тупого ребенка, которого вместе с тем природа одарила руками, пригодными для простых полезных работ. Надо, чтобы живущие при интернате, пансионеры и стипендианты, отличались от приходящих учеников особой одеждой, так как иначе первые, при выходе из школы легко смешавшись с приходящими, могут обмануть бдительность швейцара и ускользнуть из школы. При входе и выходе из классов должен присутствовать префект.

На одном существенном пункте я буду настаивать, а именно, чтобы члены сената каждую четверть года посещали каждый из классов. Они должны приводить профессоров и преподавателей к присяге о том, что те будут говорить правду и укажут им учеников неспособных, которых надлежит удалить из школы и вернуть родителям. Под неспособным учеником я разумею такого, который не имеет ни охоты, ни талантов к учению. Как это ни рискованно, лучше удалить из школы гения, чем лишить множество детей возможности получить рядовую профессию; это значит сделать из них людей порочных,- неизбежное следствие невежества и лени.

Благодаря этому правилу число учеников будет постепенно уменьшаться, начиная с первого класса и до последнего; их останется немного в том классе, где преподаются древние языки и где фабрикуются поэты и ораторы. Тем лучше!

Следует рассматривать все классы как один большой класс, имеющий несколько отделений, и пребывание учеников в том или ином классе должно определяться только их успехами. Есть ученики, которые понимают быстро и легко, другие, наоборот, соображают медленно и подвигаются медленно; есть ученики прилежные и ученики рассеянные, и потому одних следует оставлять в том же отделении, а других переводить в следующее. Не следует допускать повышения в классе до тех пор, пока ученик не усвоил себе, насколько может, все знания предшествующего класса. К концу каждого года каждый класс будет состоять из некоторого числа новичков и ветеранов. Нельзя допускать оставления в классе более чем на три года. У нас принято удваивать третий класс изучением языков и риторики.

Лучше знать немногое, но хорошо, и даже вовсе не знать чего-либо, чем знать плохо. Ложные знания делают людей упрямыми и самонадеянными, абсолютное же незнание диктует осмотрительность и внушает скромность.

Пусть ученики знают, что продолжительность их занятий будет зависеть исключительно от их прилежания, и пусть строгое применение этого правила умерит честолюбие родителей, желающих поскорее вывести детей из тех подневольных условий, в которых они сами находятся, и сделать из них священников, врачей или судей.

Нет ничего более опасного для общества, чем это пренебрежение отцов к своей профессии и эти бессмысленные переходы от одной профессии к другой.

Не следует допускать никакого произвола ни в содержании уроков, ни в их продолжительности. Никакого произвола ни в наказаниях, ни в наградах. Изгнать наказания телесные. Награждая хороших, мы тем самым наказываем дурных. Краткий кодекс, предусматривающий различные дисциплинарные нарушения, во многом способствовал бы устранению как пристрастий, так и неуместной строгости и избавил бы наставников от ненависти провинившихся, которые наказывались бы по закону. Этот кодекс помог бы и ученикам ознакомиться со своими обязанностями и с теми карами, которые их ожидают в случае невыполнения этих обязанностей. Пусть нарушение дисциплины будет караться строже, чем проступки против нравственности, а эти последние - строже, чем упущения в учебных занятиях. Я склонился бы к тому, чтобы о провинностях учеников наставники сообщали капеллану. Этот последний должен будет во все праздничные и воскресные дни после обедни беседовать с учениками, побуждая их к изучению наук и к благонравию. Порицая одних, капеллан публично отзывался бы с похвалой о тех, которые отличились в течение недели, и называл бы их по фамилиям; он называл бы и тех, которые проявили себя невежественными, ленивыми и порочными. Следует пожелать, чтобы такой капеллан был человеком, не лишенным душевной теплоты и дара речи. Его увещания и его выговоры могли бы заканчиваться чтением статей кодекса, против которых согрешили ученики. На его обязанности лежало бы как назначение наказаний, так и распределение наград и поощрение за успехи в науках и за благонравие. Очередной темой его проповеди могло бы явиться указание на полезность действующих правил и обоснование справедливости кары за их нарушение. Награждая за какой-либо добродетельный поступок, пусть он произнесет хвалебное слово, посвященное добродетели. В другие дни он может охарактеризовать обязанности начальников, учителей, учеников и даже служителей.

Каждую субботу утром во всех классах повторяется пройденное за неделю, и в связи с этим должны распределяться хорошие и дурные отметки. Следует ввести внешние отличия за прилежание, следует назначать премии и, что еще важнее, давать награды за благородные поступки так же, как за хорошо приготовленные уроки. Тогда законодательство народов и школьное законодательство перестанет считать, что добродетель - ничто.

Главное же, чтобы внушить учащимся известные надежды на будущее, следовало бы назначать на государственные должности наиболее отличившихся из оканчивающих учеников. Одним из недостатков нашего образования является то, что оно не приводит ни к чему, ни к какому более видному положению в обществе.

Четыре раза в год должен происходить публичный экзамен в каждом классе. Печатные программы будут содержать сведения о характере испытаний с приглашением к гражданам

посетить их; при этом ответы на задаваемые вопросы должны даваться всеми учениками класса, в том числе и наименее сведущими; это послужит превосходным средством поощрения прилежных и наказания ленивых, поддержит соревнование между учителями. Публичные экзамены должны происходить по всем трем циклам обучения.

Не все учащиеся обладают одинаковыми способностями ко всему. У одного прекрасная память. Он будет быстро успевать по истории и географии. Другой, более склонный к рассуждению, легко будет комбинировать цифры и линии и почти без труда усвоит себе арифметику и геометрию. Если преподавание в продолжение всего курса будет ограничено только одним предметом, то учащийся, по природе мало способный к этому предмету, впадет в уныние и отчаяние; если же преподавание охватит сразу несколько предметов, то, пережив минуту стыда, он узнает и момент торжества и славы, и его родители вернутся с публичных экзаменов с чувством некоторого удовлетворения.

В наших школах в течение пяти или шести лет подряд преподают только древние языки; понятно, почему там три или четыре наиболее успевающих ученика подавляют всякое соревнование среди всех прочих.

Если в течение трудового дня каждый из учеников будет применять свои способности всесторонне, то вряд ли первенство сохранится за каким-либо одним из учеников, все они будут иметь причину уважать друг друга.

Об учителях

Если вы хотите верно судить о школе, то посмотрите, обещают ли ученики сами стать хорошими учителями. Школа, дающая такой результат, хороша, в противном случае - она плоха. Каких качеств мы должны желать хорошему учителю? Глубокого знакомства с предметом, который он будет преподавать, честной и чувствительной души.

Если занятия учителя будут оплачиваться хорошо, если его профессия будет почитаться особо почтенной, если получаемое им вознаграждение будет единственным источником его существования и если он знает, что, потеряв должность, он лишится и уважения, и средств к жизни, ручаюсь, что учитель будет добросовестным или, по крайней мере, приложит все усилия, чтобы казаться таким. Постараемся же извлечь из личных интересов и из самолюбия то, что мы с большей охотой извлекли бы, обращаясь к естественным наклонностям.

В число учителей не следует вовсе допускать духовных лиц, кроме как на богословский факультет. Уже по роду своих занятий они не могут не соперничать со светской властью, а мораль сих ригористов ограниченна и мрачна.

Супружеская жизнь не препятствует рабочему продолжать его занятия, адвокату посещать заседания судов, магистрату или сенатору отдаваться государственным делам; брак не должен рассматриваться как препятствие и для учителя отделения либо профессора. Оба они могут быть холостыми или женатыми; если у них есть дети, это только хорошо, ибо, являясь отцами семейства, они будут более снисходительны к ученикам. Холостым следует предоставить выбор жить или в интернате, или вне его, женатые же должны быть вне коллежа. Допускать женщин в коллеж нельзя, так как смешение обоих полов не замедлит внести туда дурные нравы и распри. Учитель, обремененный семейством, должен пользоваться равным обеспечением с учителем холостым, а потому ему следует выдавать известную прибавку для оплаты квартиры. То, что я говорю относительно учителей, должно распространяться на всех служащих университета.

Я требую от учителя только добрых нравов, так же как я потребовал бы их от каждого гражданина; только такой просвещенности, какая потребна для преподавания в школе, и хоть немного терпения, которое у него, несомненно, найдется, если он вспомнит, что и сам был когда-то неучем.

Ученики переходят из класса в класс, но учитель остается в своем классе.

Надзор за публичным образованием может принадлежать только государству. В руках государства должны быть сосредоточены назначения и увольнения ректора, заведующих, профессоров, устранение репетиторов и исключение из школ детей неспособных или порочных.

Если университет состоит из нескольких коллежей, то я не возражал бы против обложения учащихся и их родителей небольшой платой, вносимой по триместрам. Бесплатность публичного образования развратила наших преподавателей; в самом деле, что им до того, будет ли у них много или мало учеников, будут ли они хорошо или плохо исполнять свои обязанности; дела у них меньше, а вознаграждение они получат то же.

Другое соображение, говорящее в пользу установления небольшой платы за нравоучение,- это стремление несколько сократить число учащихся, ибо наплыв их будет всегда весьма велик, каковы бы ни были в будущем условия жизни нации. Легкость поступления в публичные школы, честолюбие родителей, скаредность - все это заставляет их предпочитать бесплатное ученичество, независимо от возможностей ребенка; отвлекает множество детей от профессий их отцов, и в результате большие торговые дома приходят в упадок, важные для страны отрасли промышленности глохнут и исчезают, корпорации ремесленников беднеют. И все это ради чего? Чтобы сделаться доктором.

Не следует относиться легко к провинностям учителей, порочные наставники не заслуживают снисхождения. Отцы, ваше неуместное снисхождение к наставникам детей ваших падет на их и на ваши головы; государи, ваше неуместное снисхождение к плохим наставникам падет на ваш народ и на вас самих.

Я ограничусь двумя словами относительно самого преподавания. Если ученики поймут, как тяжел труд учителя, они легче будут переносить свою собственную усталость. Вместо того чтобы подчеркивать превосходство своих знаний, разумнее делать вид, что сам учишься и работаешь вместе с учениками; именно так легче всего ознакомить учеников с искусством объяснения. Приведу пример. Пусть учитель, решающий для своего ученика арифметическую задачу, допустит ошибку; затем он признает ее и вернется назад; начав решение задачи снова, он, наконец, найдет правильное решение. Я полагаю, что этим путем он лучше научит своего ученика, нежели когда быстро и без всяких доказательств даст ему верное решение. Следует проводить различие между ошибкой, проистекающей из невежества или невнимательности, и ошибкой нарочитой; эта последняя держит ученика настороже; заметив ее, он торжествует и испытывает удовлетворение, он привыкает проверять себя, постепенно приучается отыскивать истину и развивает свою сообразительность. Ошибка же, вызванная невежеством, приводит лишь к потере времени и к недоверию. Метод намеренных ошибок мог бы в некоторых случаях сгладить и невольные ошибки и избавил бы учителя от необходимости краснеть. Этот метод обучения, на первый взгляд сложный и спорный, по самой своей сути есть метод сократический.

Недостаточно регулярно оплачивать труд учителей, нужно также обеспечить их старость и инвалидность. Предоставление пожизненной пенсии после определенного числа лет беспорочной службы сделало бы их более внимательными к своим обязанностям, больше привязало бы их к месту и послужило бы им поддержкой в их трудных занятиях.

Не рискую высказываться по такому вопросу, позволительно или нет учителям принимать подарки или иные приношения от родителей; разрешить - это значит родить злоупотребления, запретить - еще не значит воспрепятствовать этому. Издание запретительных законов, исполнение которых затруднительно,- плохая политика.

Как раздобыть учителей? В настоящее время их приходится приглашать из всех стран, закрывая глаза на то, хороши, посредственны или плохи они, лишь бы они были людьми добрых нравов. Им приходится платить большое жалованье. При отправке учащихся в Лейден, Лейпциг, Лондон и Париж их обычно подчиняют надзору порядочного человека, который следит за их нравственностью и за успехами в науках, собрав их под одной крышей.

Надобно также поощрять премиями граждан просвещенных стран, изучающих русский язык. Следует, например, предложить такую-то сумму тому, кто приедет в Москву или Петербург с достаточным знанием русского языка для преподавания геометрии, такую-то сумму тому, кто, зная русский язык, сможет преподавать медицину, юриспруденцию или изящные искусства,- и будьте уверены, что, если приглашения эти будут постоянно возобновляться и обещания будут выполнены, это средство приведет к желанной цели.

В настоящее время достаточно набросать план постройки, заложить для будущего лишь фундамент и установить вехи, предоставив завершение дела преемникам.

Классные пособия

Почти по всем предметам приходится еще составлять пособия; без них на обучение уходило бы много времени и много усилий, и в конце концов ученики получили бы неполные и неглубокие знания. Пособия нужны для всех возрастов и по всем предметам. Впрочем, имеются прекрасные трактаты всякого рода, а классное пособие могло бы явиться хорошим сокращением этих больших трактатов.

Почему так редко встречаются умело сокращенные курсы? Дело в том, что правильно составить их может лишь человек, методически подготовленный и вдумчивый; полуспециалист (а иной раз и специалист) не может систематизировать положения науки, дать определение терминов, отличить существенное от несущественного, быть всегда ясным и точным. К сожалению, люди, способные взяться за такое дело, порою в погоне за славой предпочитают двигать свою науку, нежели повторять в пособиях то, что уже достигнуто ею.

Составление хорошего пособия предполагает, что соответствующая наука или искусство уже достигли высокой степени совершенства. Наше время - наиболее подходящий момент для такой работы. Я уверен, что государь, который пожелает заняться этим, через три-четыре года будет иметь все необходимые пособия. Ваше величество уже поставили себе эту задачу. Выполнение ее следует поручить по возможности всем специалистам Европы. Пусть ваше величество скажет Даламберу: "Г-н Даламбер, составьте, пожалуйста, для меня необходимые пособия по математическим наукам...", и г-н Даламбер сделает это, и сделает хорошо.

Школьные здания

Каждый факультет должен иметь свой отдельный корпус, наподобие здания факультета искусств, которое служит моделью для всех остальных. В таком корпусе находятся квартиры для заведующего, для эконома, для префекта и капеллана, отдельные квартиры для профессоров и комнаты для репетиторов, затем общие залы для занятий и репетиций студентов младших классов, общие спальни для студентов младших классов, общие залы для занятий и репетиций студентов старших классов, небольшие комнаты для более взрослых студентов, определенное число классных комнат (по числу профессоров и отделений), залы для закрытых рекреаций, библиотека и квартира библиотекаря, кабинет с инструментарием, необходимым для изучения математики, астрономии и экспериментальной физики, кабинет естествознания, анатомический театр, собрание анатомических препаратов, химическая лаборатория, склад лекарственных веществ, госпиталь, примыкающий к медицинским школам, и семинарий, примыкающий к теологическому факультету.

Вот все, что я могу сказать относительно устройства университета. Пусть ваше величество присоединит к этому все, что я по необходимости опустил, и сократит все, что признает ненужным.

Ведь многое из того, что могло бы показаться излишним для данного времени, позже станет необходимым; быть может, даже ранее конца вашего царствования, если оно продлится столько, сколько вы мне обещали. Я считал бы себя удовлетворенным, если бы вы приняли этот труд как свидетельство моей преданности и признательности. За высказанные в этом плане идеи, хорошие или плохие, я несу ответственность лично; они внушены мне недостатками моего собственного образования. Мне легко было бы писать более кратко, но я мог бы быть и более пространным, что всего легче.

Иоганн Генрих Песталоцци
(1746-1827)

Иоганн Генрих Песталоцци (12 января 1746, Цюрих – 17 февраля 1827, Бругг) – швейцарский педагог, один из крупнейших педагогов-гуманистов конца XVIII – начала XIX века, внёсший значительный вклад в развитие педагогической теории и практики. В 1800 г. Песталоцци создал институт (школа, интернат, отделение для подготовки учителей) в Бургдорфе, а затем перевел его в Ивердон. Это учебное заведение получило мировую известность.

Свой богатейший опыт воспитания и обучения детей Песталоцци обобщил в таких произведениях, как «Лингард и Гертруда», «Письмо к другу о пребывании в Станце», «Как Гертруда учит своих детей», «Лебединая песня» и др.

Разработанная Иоганном Генрихом Песталоцци теория элементарного природосообразного воспитания и обучения представляет собой не только исторический интерес, но продолжает сохранять актуальность. Он первым высказал мысль о необходимости параллельного и гармоничного развития всех задатков человеческой личности – интеллектуальных, физических, нравственных.

Именно Песталоцци одним из первых указал на значимость развивающего обучения, базирующегося не на мёртвых азбучных истинах, а на непосредственном наблюдении и размышлении ребёнка под руководством учителя.

Особый вклад внёс И. Г. Песталоцци в методику первоначального обучения детей – обучения родному языку, письму, счёту, рисованию, гимнастике, а также в методику нравственного воспитания здоровой личности.

Песталоцци разработал общие основы первоначального обучения и частные методики начального образования. Его идеи развивали крупнейшие педагоги мира: К. Ю. Блохманн, Ф. В. А. Дистервег, Ф. Фребель, К. Д. Ушинский, А. А. Хованский.

Лингард и Гертруда

Часть третья.
Организация школы

На следующий день начались занятия в школе.

Я не советовал бы, однако, другому учителю после такого, как находили люди, высокомерного выступления поступать так, как поступил лейтенант, и начинать занятия в школе при содействии простой крестьянки. Но Глюфи, и только такой человек, как Глюфи, мог это позволить себе.

Ему это не могло повредить.

Он предложил Гертруде установить в школе такой порядок, какой она создала у себя дома. Гертруда распределила ребят по возрасту и характеру работы. Своих детей и детей Руди, уже знакомых со всеми порядками, она разместила между остальными. Впереди всех, поближе к столу, она посадила малышей, не знавших еще азбуки. За ними - тех, которые умели читать по складам, затем - умеющих уже немного читать и, наконец, тех, которые читали свободно. После этого она взяла три буквы алфавита и прикрепила их к черной доске. Этими тремя буквами она решила ограничиться на этот день для первого ряда. Одному из детей она предложила повторить за ней буквы. Если ребенок правильно произносил их, другие должны были повторять за ним те же буквы. В дальнейшем она меняла порядок букв, прикрепляла к доске эти же буквы, но большего или меньшего размера. Покончив с этими упражнениями, она оставила буквы на все утро перед глазами детей.

С теми, кто умел читать по складам, она поступила так же, но им она дала большее количество букв.

Кто уже умел немного читать, должен был вместе с этими детьми читать по складам.

Перед детьми, умеющими немного читать, так же как и перед свободно читающими, лежали раскрытые книги. Если кто-нибудь из них читал вслух, все остальные вполголоса повторяли за ним прочитанное. И каждый знал, что Гертруда вызовет его сейчас и скажет: "Читай дальше!"

Для наблюдения за работами по рукоделию она привела с собой женщину, которую звали Маргрет. Та ежедневно должна была теперь являться в школу, так как Гертруда этого делать не могла. Вряд ли можно было найти более подходящего человека для этого дела, нежели Маргрет. Стоило остановиться руке или прялке, как она уже была возле ребенка и не отходила от него, пока и рука, и колесо не приходило опять в движение. Большинство детей в тот же вечер принесли домой такую работу, что матери им не поверили, сами ли они ее выполнили. Но дети отвечали им:

- Да, большая разница, как ты показываешь и как Маргрет, ты так не умеешь.

Не меньше хвалили они лейтенанта. После обеда он вел занятия, а Гертруда слушала его и присматривалась ко всему, что он делал. Все шло так хорошо, что она заметила ему:

- Если бы я знала, что помощь моя для устройства школы понадобится вам лишь на каких-нибудь два часа, я бы так не противилась этому во вторник.

Его тоже радовало, что все шло так гладко. Вечером он роздал всем детям, достигшим семи лет, по нескольку скрепленных листов бумаги и нескольку перьев. На этих листах каждый ребенок увидел свое имя, написанное так красиво, точно оно было напечатано. Они не могли налюбоваться, глядя на эти надписи, и все спрашивали, как это делают. Он показал им и около четверти часа выводил большие буквы, которые выглядели как печатные. Они охотно простояли бы так до утра и все смотрели бы, как он пишет,- так это понравилось им. "Неужели и мы сумеем так писать?" - удивлялись они.

- Чем лучше вы научитесь писать, тем приятнее будет мне,- ответил он.

При прощании Глюфи предупредил детей, чтобы они бережно обращались с бумагой и воткнули свои перья острым концом в гнилые яблоки: в них они лучше всего будут держаться.

- Да, если бы у нас были гнилые яблоки, но ведь теперь же не зима,- заметили многие.

Он рассмеялся и сказал:

- Возможно, я достану для вас такие яблоки; у пасторши их достаточно, больше, чем ей хотелось бы.

- Нет, нет, мы сами принесем для тех, у кого их нет! У нас тоже еще есть яблоки!- воскликнули другие дети.

68. Продолжение организации школы

Дети быстро побежали домой, чтобы показать родителям свои тетради с красивыми надписями и поделиться впечатлениями об учителе и Маргрет, которых они всячески расхваливали.

Но родители расхолаживали их, отвечая: "Известно, новая метла хорошо метет". Дети терялись и не знали, как быть. Им было больно и обидно, но они не могли не радоваться, и

если не находили отклика у родителей, то обращались к другим и показывали свои красивые тетради всем окружающим, вплоть до ребенка в колыбели или кошки на столе. Никогда еще не заботились они о чем-либо так, как об этих тетрадях. Если братишка протягивал руку к тетради или кошка тянулась к ней мордочкой, они живо отдергивали ее и говорили:

- Только глазами смотри, а трогать нельзя.

Некоторые вложили свои листочки в библию, другие же боялись, что им трудно будет потом открыть эту толстую книгу, и положили их в свой ящик, где лежали любимые сокровища. Их радовала мысль, что завтра им предстоит опять пойти в школу; проснулись они на другой день чуть свет и просили своих матерей поскорее накормить их, чтобы им вовремя поспеть в школу. Особенно велика была радость в пятницу, когда прибыли заказанные школьные столы. На первом уроке все решительно хотели сесть за них. Но лейтенант разделил детей на четыре группы, чтобы они сидели свободно и чтобы ни одно движение руки не ускользнуло от него.

Он и здесь прекрасно справлялся с большинством ребят. Некоторым все давалось легко и без всякого усилия; другие работали успешно, потому что раньше упражняли руки на работе, требовавшей внимания.

Трудно давались занятия тем, кто, кроме ложки, которой они засовывали еду в рот, ничего в руках еще не держал. Счет некоторым из них давался еще легко, но в письме они были очень неловки и держали перья словно онемевшими руками; и вправду, несколько пришедших в школу мальчишек до этого дня умели лишь есть и бегать по улицам и лугам; в этом они далеко опередили других.

Оно и понятно: наибольшими дарованиями часто отличаются наибольшие лодыри: сплошь и рядом они способнее рабочего народа (к устному счету); известно также, что крестьян, лучше других умеющих считать, вернее всего можно найти сидящими в трактирах.

Но в общем эти бедные дети оказались гораздо способнее к умственному и ручному труду, нежели ожидал учитель. И это вполне понятно. Нужда и нищета заставляют человека терпеливо и напряженно думать и работать, чтобы добиться куска хлеба. На этом Глюфи и строил свою работу; каждое слово, все, что он делал, опиралось на этот фундамент, заложенный самой природой в основу воспитания и обучения сельских жителей и бедности. Это обстоятельство он стремился использовать для их же пользы. Он сам придавал большое значение упорному труду и уверял, что все, чему можно научить человека, лишь постольку делает из него пригодное для жизни существо, на труд и знания которого можно положиться, поскольку эти знания и умения приобретены упорным, тяжелым трудом в годы его учения. Если этого нет, все знания и умения подобны пене морской, как скала, поднимающаяся из пучины, но исчезающая при малейшем соприкосновении с ветром или волной.

Поэтому, говорил он, в деле воспитания человека серьезное и строгое профессиональное образование должно предшествовать словесному обучению.

С профессиональным образованием он связывал и моральное воспитание. Он утверждал, что моральные устои - обычаи и нравы каждого сословия и каждой профессии в каждой местности и стране - так важны для человека, что и счастье, и покой, и благоденствие всей его жизни в тысяче случаев против одного зависят от безупречности его нравов. Воспитание нравов было, таким образом, одной из главных его задач. Он требовал, чтобы в школьном помещении соблюдалась такая чистота, как в церкви. Он не допускал отсутствия хотя бы одного стекла в окнах, даже гвоздь в полу должен был быть хорошо вбит; он строго следил за тем, чтобы дети ничего не бросали на пол и не жевали во время уроков и т. д. Все должно было проходить гладко, без запинки, вплоть до того, как дети вставали и в каком порядке усаживались, чтобы не сталкиваться друг с другом. Если на дворе было грязно, они должны были снимать обувь, оставлять ее у дверей и в чулках садиться за свои столы. Грязную или мокрую одежду они должны были сушить на солнце или у печки и вычистить. Многим он своими маленькими ножницами подрезал ногти и почти всех мальчиков собственноручно остриг. Когда ребенок от письма переходил к работе, он обязан был мыть руки в тазу; он должен был полоскать рот и ухаживать за зубами, а также следить, чтобы не было запаха изо

рта. Все это были порядки, о которых им впервые приходилось слышать. При письме и работе, стоя или сидя, они должны были держаться прямо, как свеча.

Приходя в школу и перед уходом они должны были один за другим подходить к учителю, чтобы поздороваться или проститься с ним. При этом он осматривал их с ног до головы и если замечал что-нибудь, то делал такие глаза, что каждый тотчас же понимал, в чем дело и что у него не в порядке. Лишь тогда, когда ребенок не исправлял недочетов, на которые ему указано было глазами, учитель прибегал к словам.

Если он видел, что виноваты родители, он сейчас же давал им знать об этом; и нередко ребенок приходил домой к матери с сообщением вроде: "Слушай, учитель велел тебе кланяться и спросить, нет ли у тебя иголок и ниток" или "Не стала ли вода у тебя дороже" и т. д.

Маргрет словно создана была для того, чтобы помогать Глюфи во всех этих начинаниях. Если волосы у девочки небрежно были заплетены, она сажала ее вместе с прялкой перед собой и заплетала ей косы, в то время как та училась и работала. Большинство не умело даже зашнуровать своих сапог и завязать чулки. Она все показывала им, оправляла платочки и передники, если они сидели криво; заметит дыру - сейчас же возьмет иголку и нитку из сумочки и зашьет ее. Перед окончанием школьных занятий она обходила всех и каждому говорила, хорошо ли он вел себя и как работал: хорошо, удовлетворительно или совсем плохо. Те, которые хорошо работали, первыми могли подойти к учителю, чтобы проститься с ним. Те, которые вели себя лишь удовлетворительно, подходили после них, а те, которые плохо вели себя и скверно работали, раньше всех должны были покинуть комнату и лишались права подойти к нему. Первым он подавал руку и каждому в отдельности говорил: "Да хранит тебя господь, милое дитя". Другим же он руки не подавал, а говорил лишь: "Да хранит тебя господь".

Если кто-нибудь опаздывал, вход в школу был для него закрыт. Плакали ли опоздавшие или нет - это не меняло дела: Глюфи отправлял их домой и говорил при этом, что им полезно будет подумать над тем, что все на свете должно быть сделано вовремя, иначе порядок может потерять смысл.

69. Слово божие - это истина

Таким образом, каждое слово, сказанное учителем детям, имело целью создать стойкие навыки и привычки, необходимые им в будущем, и постепенно подвести их к истинной мудрости жизни; каждое слово его должно было укрепить фундамент для внутреннего равновесия и спокойствия - качеств, которыми человек должен обладать при всех обстоятельствах жизни, если хочет преодолеть встречающиеся на его жизненном пути трудности.

В этом главное отличие способов воспитания, применявшихся Глюфи, от обычного школьного обучения.

Успех работы лейтенанта быстро убедил пастора в важности этого отличия; он понял, что всякое словесное обучение, поскольку оно должно развить и укрепить истинную человеческую мудрость и венец сей мудрости - истинную человеческую религию, должно быть, подчинено упражнениям в приобретении навыков, необходимых в домашнем быту, и что эти упражнения должны предшествовать словесной учебе. Что касается словесного обучения религии, то оно приобретает значение лишь тогда, когда упражнениями в этих жизненных навыках заложен прочный фундамент для возвышенных стремлений человека, т. е. для истинной мудрости и религиозности.

Но он увидел также, что с этой точки зрения он сам не годится для руководства людьми, что лейтенант и даже Маргрет одним словом своим могут добиться большего для достижения этой конечной цели, нежели он своими длинными проповедями или другими мерами. Ему стыдно было перед ними, но он пользовался случаем, чтобы поучиться, и строил все, чему он обучал своих детей, на тех упражнениях и навыках, которые сообщали им лейтенант и Маргрет, и, по мере того как те сообщали детям полезные знания и навыки, он сокращал свое словесное обучение.

Он давно охотно пошел бы по этому пути, но не знал, как и на чем строить свои занятия. Он мечтал о той работе, которую вели лейтенант и Маргрет, но был слишком честен, чтобы на основании одних мечтании отказаться от старого преподавания, несомненно имевшего и свои положительные стороны. Но теперь, когда преимущества упражнений в делах перед упражнениями в словах стали для него неоспоримой истиной, он последовал данному ему примеру, вступил на новый путь и для своих лет сделал гигантские шаги в деле обучения народа, изменив весь характер обучения религии. Он не давал уже детям заучивать наизусть целые изречения, толкования и те спорные вопросы, которые вот уже двести лет служили причиной раскола христианского народа и во всяком случае не облегчали сельскому населению пути к вечной жизни. Один из тех вопросов, о сохранении которого в неприкосновенности особенно яростно старались некоторые люди, он заклеил бумагой во всех учебниках; как известно, два года тому назад этот спорный пункт был даже причиной убийства в его общине. Его не смущало то, что в заклеенном листе были и вполне приемлемые места, так как с каждым годом крепло в нем убеждение, что человек ничего не теряет или во всяком случае теряет мало, если теряет слова.

Но, выкинув с божьей помощью, подобно Лютеру, весь этот фантастический хлам словесной религии, он не старался подменить его новым словесным хламом. Он стремился соединить свои усилия с усилиями лейтенанта и Маргрет, чтобы без лишних слов подвести детей к скромной трудовой жизни, созданием стойких привычек и мудрой организацией жизни предотвратить зарождение постыдных, неблагородных и беспорядочных нравов и этим положить основу тихой немногословной любви к богу, а также действенной и скупой на слова любви к ближнему.

Чтобы достигнуть этой цели, он связывал каждое слово своего краткого обучения закону божьему с тем, что дети делали, с условиями их жизни и труда; и когда он говорил теперь с ними о боге и вечности, то казалось, будто он говорит об отце и матери, о доме и родине - одним словом, о всех тех вещах, которые были им так близки.

Он сам отмечал в учебниках те немногие мудрые места, которые разрешалось заучивать; обо всем остальном пространном хламе, являвшемся причиной раздоров, он ни слова больше не говорил; если бы он мог, он вытравил бы его из сознания, как солнце растапливает вешний снег. А если кто-нибудь спрашивал его, почему он пренебрегает этими местами, как будто их и не было, он отвечал, что с каждым днем все больше убеждается в том, что не к чему вбивать людям в голову все эти "почему" и "потому"; чем больше, говорил он, люди носятся с этими "почему" да "потому", тем больше они теряют здравый смысл и умение разумно пользоваться в повседневной жизни своими руками и ногами. Он не разрешил также ребятам заучивать наизусть длинные молитвы. По этому поводу он во всеуслышание говорил, что это противоречит духу христианской веры и идет вразрез с ясным предписанием спасителя, данным его ученикам: "но если вы молитесь" и т. д. Это длинное чтение молитв, по его мнению, также явилось результатом проповедей. Вполне естественно, что люди, привыкшие слушать проповеди в течение нескольких часов подряд, и сами хотят преподносить богу свои дела в длинных речах.

70. Чтобы быть поистине добрым, надо казаться суровым

Самой прекрасной чертой пастора была та откровенность, с которой он признавал влияние лейтенанта и Маргрет на свою работу. "Без них,- говорил он,- я остался бы в деле обучения ребят все тем же старым боннальским пастором, каким был тридцать лет тому назад". Более того, он признавался, что и теперь еще не умеет руководить детьми. Все, что он может сделать,- это своим вмешательством в работу лейтенанта и Маргрет не ставить препятствий на их пути.

Пастор был почти прав. О разных видах профессий и о многих других вещах, на которых лейтенант строил свою работу, он почти ничего не знал. Он знал людей и все же не знал их. Он мог бы описать их, и это описание было бы верно. Но он не знал их жизнь настолько, чтобы принять участие в житейских делах этих людей, чтобы вместе с ними разобраться в их делах. Лейтенант часто говорил ему прямо в глаза, что он ничего путного из человека сделать не

может и что он лишь портит людей своей добротой. Вам достаточно уже известен лейтенант, и вы знаете, что вряд ли у кого были более суровые принципы в вопросах воспитания, чем у него.

Глюфи говорил, что любовь в деле воспитания человека приносит пользу лишь тогда, когда идет рядом со страхом или следом за ним. Люди должны научиться с корнем вырывать терния, но они по доброй воле никогда не сделают этого, а лишь тогда, когда будут вынуждены и приучены к этому. "Тот, кто хочет воспитать человека,- говорил он,- должен обуздать его злобу, преследовать его лукавство и происки и, вгоняя его в пот, изгнать все дурное в нем". Воспитание человека, уверял он, не что иное, как шлифовка отдельных звеньев одной общей цепи, связывающей воедино все человечество; ошибки воспитания и руководства в том и заключаются, что отдельные звенья вынимают, над ними мудрят, точно они существуют сами по себе, а не составляют лишь часть одной большой цепи; как будто сила и пригодность отдельных звеньев в хорошей отделке их, в том, посеребрены ли они, или позолочены, или отделаны драгоценными каменьями, а не в сохранении их крепости и пригнанности к соседним звеньям с целью придать движению всей цепи и ее колебаниям достаточную упругость и гибкость. Так говорил человек, сила которого состояла в том, что он знал мир, священнослужителю, чьей слабостью было незнание мира.

Но ведь задачей жизни лейтенанта было узнать людей. Своему отцу он обязан тем, что с ранних лет обращал на это особое внимание. И отец его считал добрыми людей, оказавшихся впоследствии злыми; разочарование и горе убили его. За несколько дней до смерти он призвал одиннадцатилетнего сына своего Глюфи и сказал ему:

- Дитя мое, не доверяй человеку, пока не испытаешь его. Люди обманывают, и их обманывают, но знать людей надо. Присматривайся к ним, но не верь им; поставь себе за правило каждый вечер записывать о людях, с которыми ты имел дело, все, что заметил, что слышал от них, и все, что могло бы показаться тебе, что они собою представляют. Если ты исполнишь это, жизнь твоя сложится лучше, ты не будешь так несчастен, как я, оставляющий тебя в этом горестном мире без средств и поддержки.

При этих словах слезы потекли из глаз его. Это были последние слезы его. С этого дня Глюфи не пропустил ни одного вечера, чтобы не исполнить завета отца. Он и сейчас бережно хранит эти листы со времен своей юности. В этих записях содержатся ценнейшие сведения о людях. Глюфи говорит о них как о богатом наследии, полученном им от покойного отца. В трудные минуты, а таких выпало на его долю немало, они служили ему утешением; сейчас они оказывают ему неоценимую услугу в руководстве школой и быстро приводят его к цели.

По истечении восьми дней он знал своих детей лучше, чем родители успели узнать их за восемь лет. Он пользовался этим, чтобы, согласно своему принципу, "вгонять их в пот", если они хотели что-либо скрыть от него, и чтобы душа их оставалась раскрытой книгой для него.

84. Воспитание и только воспитание - цель школы

...В своем стремлении ввести новые порядки в деревне помещик опирался не на старое поколение, а на молодежь и на новую школу. Он рассчитывал на новое, юное поколение, которое будет отличаться от старого, как день от ночи.

Но он рассчитывал на него не потому, что это было его мечтою, а по тому, что видел,- лейтенанту удается осуществить задуманное. Глюфи это давалось так просто и так естественно, что каждому могло казаться, будто в школе ничего нет такого, чего бы и он не мог сделать. В самом деле, вести школу, как лейтенант ее вел, мог, пожалуй, каждый смышленый крестьянин, лишь бы он умел читать и писать; для этого стоило ему в течение нескольких дней присмотреться к порядкам, заведенным лейтенантом и Маргрет, и к их занятиям с детьми. Собственно говоря, и не нужно, чтобы такой человек сам умел считать; я знал одного, который пользовался арифметическими таблицами, занимаясь с группой детей, но сам не умел считать. Его дети прекрасно усвоили ряды чисел и совершали над ними любые действия, а человек, обучавший их счету, ни на минуту не выпускал из рук бумагу, на которой были написаны эти числовые ряды, чтобы самому не ошибиться.

Перемену, происшедшую в детях, заметил даже Карл, сын помещика. Возвращаясь из Бонналя, он обычно говорил:

- Мальчики этой деревни совсем не похожи на других деревенских ребят; кто-то даже сказал, что они господа по сравнению с другими, такие они смелые и так много знают.

Что касается смелости и прямоты, то на развитии этих качеств лейтенант строил все воспитание. Он требовал полной чистосердечности и часто говорил детям:

- Я охотно прощаю вам все ваши проступки, но если вы начнете притворяться, вы - погибшие существа и навсегда останетесь несчастными, испорченными людьми.

При малейшей попытке к притворству он пронизывал их своим острым взглядом, обрушивался за это, давил до тех пор, пока не пресекал зла и не вгонял в пот провинившихся. Пуще огня боялись они его слов: "Что за лицо ты делаешь? Что это за глаза?"

Они знали, с какой неумолимой строгостью учитель преследовал всякое притворство. Все свое воспитание, как уже сказано было, он строил на прямоте и чистосердечии - этом прочном фундаменте.

Он делал детей рассудительными для того, чтобы они могли быть откровенными. Он делал их осторожными, чтобы они не были недоверчивыми. Он делал их трудолюбивыми, чтобы они не были алчными. Он делал их честными, чтобы они могли внушить к себе доверие. Он делал их разумными для того, чтобы они стали смелыми. Таким образом, он работал над созданием ясного и открытого нрава и требовал от детей этой ясности и прямоты, когда бы они ни попадались ему на глаза. Одним словом, он учил их как человек, сам представляющий собою известную ценность и могущий быть полезным на любом месте; того же он добивался и от них. А это значит, что он учил их не так, как обычно учат люди, умеющие лишь болтать и кое-что писать.

Свою любовь к детям он долго и упорно скрывал и проявлял ее лишь по мере того, как они изо всех сил старались быть такими, какими они со временем должны были стать. Трудно себе представить, каких результатов они достигли этим путем. В глубине души они знали, что Глюфи любит их, и равнодушие его принимали как упрек, чувствуя, что они не то, чем должны были бы быть. Этого равнодушия они не выносили и удваивали свои усилия, пока не добивались его одобрения. Почти невероятным может показаться, как дети выросли за это время духовно и как окрепло их сознание.

Это обнаружилось не только в родной для них профессии. Если у них оставалось для этого время, то и самое далекое вскоре становилось им близким. Какую бы работу они ни видели теперь в руках других людей, они не сомневались в том, что и сами могли бы научиться ей.

Так, например, в деревне лет двадцать уже живет часовой мастер Энгер, и никогда еще крестьянский мальчик не заходил в его мастерскую, чтобы поинтересоваться тем или другим и попытаться самому что-нибудь сделать. Но с тех пор как Глюфи дал детям понять, что у них такие же руки, уши и носы, как и у других, более полдюжины ребят каждый вечер стали приходить к мастеру и не давали ему покоя, пока тот не позволял им взять в руки и повертеть ту или иную вещь или самим попробовать сделать что-либо. Ребята так ловко принимались за дело, что мастер не мог надивиться; он велел даже передать учителю, что если бы все крестьянские дети были так воспитаны, то не было бы ремесла, к которому они не была бы так же, а может быть и больше пригодны, чем городские дети.

Но этим дело не ограничилось. Энгер понял, что ему выгодно взять к себе в учение двух наиболее ловких из этих ребят; недолго думая, он предложил обучить их своему ремеслу без всякого вознаграждения.

Это были ребята, родители которых не имели ни земли, ни имущества и которые в будущем могли стать лишь слугами или поденщиками. Мальчики запрыгали от радости, когда он предложил им это, и бросились затем к учителю благодарить его.

Лейтенант был тронут благодарностью этих мальчиков, он молча держал их дрожащие руки в своей руке. Сердце его забилось при мысли о будущем, когда все ученики его будут пристроены. В тихом раздумье стоял он перед ними. Он мечтал о том благе, которое может

дать его деятельность людям, о предмете стремлений каждого благородного бедняка, в том числе и своем,- сознавать, что ты уже и убелен сединами, но способствовал благополучию и счастью окружающих людей.

Рукопожатия детей пробудили его от грез. Он отправился с мальчиками к мастеру и помог им заключить договор на таких хороших условиях, каких другие мальчики, обучавшиеся у часового мастера безвозмездно, вряд ли могли добиться.

Лейтенант обещал мастеру в будущем смотреть на этих мальчиков как на его учеников и обучить их в области черчения и математики всему тому, что может им быть полезным для ремесла. Это было так важно для мастера Энгера, что при заключении договора с мальчиками он согласился на все условия, предложенные лейтенантом. Он даже сказал учителю, что если тот это для них сделает, мальчики пойдут далеко и достигнут большего в своем ремесле, чем он, Энгер.

С тех пор как лейтенант стал учителем, он почувствовал, как много может сделать для устройства будущего детей. Он стал заботиться о мальчиках, не имеющих земли, и стремился сделать из них ремесленников со всей свойственной ему страстностью. В свободные часы он водил мальчиков по всем мастерским, существующим в деревне, и часами наблюдал, как каждый берется за то или иное дело, чтобы узнать таким образом, на какую работу каждого поставить.

Этим способом ему удастся, если только он будет жить, сделать больше для улучшения жизни боннальских бедняков, нежели могли бы дать раздел луга и полей, освобожденных, как обещал Арнер, от уплаты десятины.

Не меньше делает он и для девочек. Пороки родителей не развращают их более. С утра до вечера они находятся теперь в обществе бодрого и разумного человека. Они никогда не сидят без дела. Болтовня и сплетни не смущают их и не ожесточают их сердце.

Поэтому щеки их розовеют, краска стыдливости вспыхивает на лицах, а в глазах сияют радость и бодрость. Ноги их подвижны, они готовы танцевать, а руки становятся гибкими и ловкими для женских работ. Глаз их воспринимает красоту природы и человека. Прилежание, бережливость и соблюдение порядка в доме - это важнейшие для жизни начала, охраняющие добродетель, под руководством Глюфи входят в плоть и кровь их.

Боже, чем были они при старом порядке! Утопая в тине несчастья, человек не может быть человеком. Без отцовского руководства мальчик не может стать мужчиной. Еще менее девушка может стать женщиной в руках беспутной матери и под руководством школы, управляемой тупицами.

Но в руках Глюфи мальчики и девочки росли, чтобы стать мужчинами и женщинами, такими мужчинами и женщинами, какими могут быть все, безразлично одеты ли они в простые ткани или в шелка.

Воздвигайте алтари этому человеку! Он пользуется всем, вплоть до цветка, растущего в саду, чтобы возвысить девичьи души, ибо им суждено дать счастье будущему поколению.

В Боннале живет женщина, вышедшая замуж в эту деревню из другой местности. Вот уже двадцать лет, как она сажает прелестные цветы, нежные овощи и прививает отборные сорта плодов дичками. Грубая боннальская молодежь воровала у нее из года в год цветы, капусту, груши и яблоки, а то, что не брала у нее тайком, выпрашивала на свадьбы и крестины. Но никому и в голову не приходило подражать ей и самим выращивать такие же цветы, капусту, яблоки и груши. Наоборот, эту женщину преследовали клеветой и злословием, ее обвиняли в бесхозяйственности, потому что она тратила время и удобрения на создание вещей, которые все равно разворуют у нее.

Но не прошло и нескольких недель с тех пор, как дети этого невежественного народа начали посещать школу Глюфи, и отношение к женщине изменилось; утром и вечером приходили они к старухе в сад, присматривались к ее цветам и к порядку и расспрашивали ее, как нужно делать то или другое, чтобы вышло так же красиво, как у нее. Старуха часами простаивала с ними с киркой в руках, все показывала, дарила цветы и обещала дать саженцев, семян и отростков, если бы они пожелали развести у себя такие же сады.

Однажды дети принесли цветы, данные ею, в школу и спросили Глюфи, не думает ли он, что и они бы могли устроить у себя дома такой же сад.

- Почему бы и нет,- ответил учитель,- если вы не будете лениться,- и сам повел всех детей в сад этой женщины.

Трудно передать радость старухи. Она сказала лейтенанту, что никогда еще с тех пор, как она в Боннале, не чувствовала себя так хорошо, как сегодня, когда он явился со своими учениками в ее сад.

А дети, придя домой, потребовали от матерей клочок земли, чтобы развести на нем сад согласно советам и указаниям этой женщины.

Все, что рано или поздно могло пригодиться детям, он считал возможным включить в свою школьную работу. Ибо он чувствовал себя отцом этих детей и задачей своей считал их воспитание. Все, что требовалось для их всестороннего воспитания, входило, по его мнению, в круг его деятельности. По той же причине он проводил с ребятами все вечера и занимался с ними всем, чем они желали. Иногда это была резьба по дереву, лепка разных фигур из воска: людей и зверей, голов и рук, нередко лепили дома, мельницы, пилы и корабли. Порой классная комната вся наполнялась разными ремесленными инструментами и стружками и походила на мастерскую, но перед уходом комната убиралась и снова становилась чистой, как весенний луг, с которого сгребли весь зимний валежник. Если вечер выпадал хороший, Глюфи отправлялся с детьми под орешник на лужайку.

Старики как будто с умыслом посадили на этом месте орешник, чтобы молодая смена могла отдыхать под тенью его и любоваться отсюда прекрасным закатом солнца.

Под этим деревом он часами беседовал с детьми и об их будущем, и об их жизни. Он рассказывал им краткую историю деревни, говорил, как несколько веков тому назад здесь стояло лишь немного домов; а так как жители ее не могли полностью использовать и обрабатывать всю землю, то они вынуждены были установить для пастбищ и пашен такие порядки, которые теперь при большей стоимости земли, сделали деревню несчастнее, беднее и более распущенной, нежели она могла быть при других условиях. Он указывал на то, как бумагопрядение привлекло в страну деньги и как поэтому те, которые не привыкли обращаться с ними, разорились. Многие крестьяне, имущество которых было продано с молотка, были, собственно говоря, значительно богаче тех, которые приобрели его, но благодаря лучшей обработке небольших участков земли ценность ее раз в десять повысилась в течение нескольких лет. Заканчивая историю деревни, он подчеркнул, что в данное время требуется больше точности во всем, больше внимания, расчета, больше порядка и обдуманности для того, чтобы дожить до здоровой, радостной старости и спокойным за судьбу своих детей сойти в могилу, чем это нужно было в старину при меньшей населенности, меньшем количестве денег и более простом образе жизни.

А когда дети, возвращаясь вечером домой, приносили с собой эти рассказы о далеком прошлом деревни и сопровождали их полученными от учителя объяснениями, родителям казалось непонятным, как мог учитель узнать обо всем этом; правда, они сами пережили это и испытали, но так, как он, не сумели бы рассказать. Их удивляло его умение растолковать детям все происходившее так, что они, несмотря на свой возраст, понимали его и сумели толково передать другим...

Иоганн Фридрих Гербарт
(1776-1841)

Иоганн Фридрих Гербарт (04.05.1776 г., Ольденбург - 14.08.1841 г., Гёттинген), немецкий философ, психолог и педагог. Учился в Йенском университете (1794-1797 гг.), где слушал лекции И. Г. Фихте. В 1797-1800 гг. работал домашним учителем в Швейцарии. Здесь познакомился с методикой начального обучения И. Г. Песталоцци. Завершал обучение в Гёттингене, где в 1802-1803 гг. сам стал читать лекции по философии. В 1808-1833 гг. профессор Кёнигсбергского, затем Гёттингенского университетов. В Кенигсберге основал при университете педагогический семинар с опытной школой. Важнейшие труды - "Главные пункты метафизики" (1806 г.), "Общая педагогика, выведенная из целей воспитания" (1806 г.), "Учебник психологии" (1816 г., русский перевод 1875 г.), "Психология как наука, основанная на опыте, метафизике и математике" (т. 1-2, 1824-1825 гг.), "Общая метафизика с началом философского учения о природе" (1828-1829 гг.), "Очерк лекций по педагогике" (1835 г.).

Педагогическая теория Гербарта - в особенности его теоретическое обоснование педагогики, идея воспитывающего обучения и разработки методических приёмов, учитывающих воспитательные возможности учебных предметов, - оказала большое влияние на последующее развитие теории и практики воспитания во многих странах.

Общая педагогика, выведенная из цели воспитания

Введение

1. То, чего хотят, воспитывая и способствуя воспитанию, определяется кругом воззрений, приносимых в дело.

2. Большинство тех, кто занимается воспитанием, совершенно не постарались о том, чтобы выработать себе круг собственных воззрений в этой области. Он складывается у них постепенно из их собственных особенностей и из индивидуальности и окружения питомца. Если они отличаются изобретательностью, то они пользуются всем, что им попадается, чтобы подготовить возбуждения и занятия для предмета своего попечения; если же они отличаются осторожностью, то они отделяют то, что может повредить здоровью, добродушию и манерам. Таким образом, вырастает мальчик, испытавший свои силы на всем, что не является опасным, способный обдумывать и действовать в повседневном; усвоивший все чувства, которые мог внушить ему тот узкий круг, в котором он живет. Если он действительно таким вырастет, то с этим можно поздравить. Но воспитатели не перестают жаловаться на то, что обстоятельства

портят им все дело: прислуга, родственники, товарищи, половой инстинкт и университет! Все это довольно естественно там, где случай больше, нежели человеческое искусство, определял ту духовную диету, ту часто скудную пищу, при которой не всегда может развиться крепкое здоровье, способное при всяких условиях противостоять непогоде.

3. Руссо, по крайней мере, хотел закалить своего питомца. Он определил свой кругозор и остается верен ему. Он следует природе. Воспитание должно обеспечить свободное и радостное развитие всех проявлении произрастания человека, от материнской груди и до супружеского ложа. Жизнь является тем ремеслом, которому он учит. Однако же, мы видим, что он одобряет изречение нашего поэта: Das Leben ist der Guter hochte nicht! (Жизнь не является высочайшим из благ!). Потому в мыслях своих он приносит в жертву всю личную жизнь воспитателя, которого он превращает в постоянного спутника мальчика. Такое воспитание обходится слишком дорого. Жизнь спутника несомненно является более ценной, чем жизнь мальчика, хотя бы по статистике смертности, потому что вероятность возможности прожить больше для мужчины, чем для ребенка. Но на самом деле разве жизнь так трудна для человека? Мы думаем, что человеческий росток, подобен розе, подобно тому, как царица цветов дает садовнику меньше труда, чем прочие цветы, так и человек вырастает во всяком климате, питается всевозможной пищей, всего легче научается пользоваться всем и изо всего извлекать выгоду. Только, правда, воспитание сына природы среди культурных людей является задачей, которую воспитателю провести столь же трудно, как будет впоследствии трудно жить воспитаннику среди столь чуждого ему общества.

4. Быть приличным в обществе сумеет лучше всего питомец Локка. Здесь условности являются главными. После Локка не нужно писать никакой книги о воспитании для отцов, предназначающих своих сыновей для светской жизни; все, что можно прибавить к ней, явится только искусственным. Купите за какую бы то ни было цену степенного человека "с утонченными манерами, знающего правила вежливости и приличия, обусловленные различиями в лицах, времени и месте, и умеющего постоянно направлять внимание своего питомца на эти вещи в той мере, которую допускает его возраст". Здесь приходится молчать. Было бы совершенно напрасно пытаться переубедить настоящих светских людей, желающих, чтобы сыновья их стали бы такими же светскими людьми. Ведь это желание сложилось под влиянием всей силы впечатлений действительности; оно постоянно подтверждается и усиливается новыми впечатлениями. Проповедники, поэты и философы могут изливать в стихах и прозе всякую елейность, всякие легкомысленные и важные мысли; стоит только оглянуться вокруг, чтобы разрушить все впечатление; и все они кажутся актерами или мечтателями. Впрочем, светское воспитание может достичь своих целей, потому что свет находится в союзе со светскими людьми.

5. Но мне знакомы люди, которые знают, но не любят света; которые, правда, не хотят, чтобы сыновья их были оторваны от света, по и не хотят также знать, что они потерялись в нем. Эти люди предполагают, что для юноши с хорошей головой наилучшим учителем послужат собственное самосознание, собственное участие в жизни и собственный вкус, которые научат его, когда нужно подчиняться светским условиям, насколько он сам того захочет. Они предоставляют своим сыновьям научиться знанию людей среди товарищей, с которыми они то играют, то дерутся; они знают, что природу всего лучше можно изучить среди природы, если только дома позаботились о том, чтобы заострить, направить и упражнять внимание; они хотят, чтобы их дети вырастали среди того поколения, с которым им придется жить. Каким образом все это согласуется с хорошим воспитанием? Великолепно, если только учебные часы (такими я раз навсегда считаю те часы, в которые учитель серьезно и планомерно занимается с питомцами) дают такую умственную работу, которая удовлетворяет любознательность и по сравнению с которой все детские игры даже и для мальчика кажутся пустыми и забываются.

6. Но этой умственной работы нельзя найти, если по собственному произволу бросаться от осязательно близкого к книгам и обратно. Напротив, она будет найдена, если связать и то и другое. Молодой человек, способный увлекаться идеей, представляющий себе идею

воспитания во всем ее величии и красоте и не боящийся отдаться на некоторое время многократной смене надежд и сомнений, досады и радости, может взять на себя задачу поднять мальчика из среды условий действительности к более совершенному существованию, если обладает силой мысли и знания, которые позволяют ему смотреть на эту действительность как на осколок великого целого. Разумеется, что при этом не он сам, а вся власть того, что от века испытано, пережито и передумано человечеством, является истинным воспитателем мальчика, а он приставлен лишь для должного разъяснения, указания и сопровождения.

7. Эта концентрированная передача молодой своей поросли всего приобретенного путем прежних исканий является наивысшим делом для человечества в каждый момент его существования, безразлично, будет ли оно осуществляться в форме поучения или предостережения.

8. Условное воспитание усиливает теперешние недостатки; воспитывать детей природы - значит повторять, где только возможно, целый ряд уже преодоленных зол. Стремление ограничить поучения и предостережения лишь кругом наиболее близкого является следствием собственной ограниченности, не знающей и не умеющей представить всего остального; предлогами для этого служит все испорченное педантами и все слишком трудное для детей. Но первое можно изменить, а второе соответствует истине.

9. Конечно, каждый по собственному опыту судит о том, в какой степени это справедливо! Как я, так и другие. Будем сообща обдумывать только то, что каждый знает путем собственного опыта, собственных исканий. Девяностолетний сельский учитель обладает лишь опытом девяностолетней рутины и чувствует свой долголетний труд; но располагает ли он критическим отношением к своим достижениям и методам? Нашим новым педагогам удалось осуществить много нового. Человечество встретило их благодарностью, и они вправе искренне радоваться этому! Но имеют ли они право определить на основании своего опыта все то, что может быть достигнуто воспитанием, что можно сделать с детьми?

10. Желательно было бы, чтобы те, кто хочет строить воспитание исключительно на основании опыта, еще бы раз оглянулись на другие науки, чтобы они удостоили осведомиться у физики, у химии, что требуется для того, чтобы обосновать одно-единственное научное положение в области эмпирии так, как это возможно в ней. Они бы узнали при этом, что из одного-единственного опыта, так же как в из разрозненных наблюдений, ничему нельзя научиться, что, напротив, приходится по двадцать раз повторять один и тот же опыт, по двадцать раз видоизменяя его, прежде чем добиться результата, который будет объясняться по-своему самыми противоположными теориями. Они узнали бы при этом, что нельзя говорить об опыте до окончания каждого испытания, и главным образом до тех пор, пока не будет тщательно исследован и взвешен угар. Угаром педагогических экспериментов являются ошибки питомца в зрелом возрасте. Следовательно, сроком для одного-единственного подобного эксперимента является, по крайней мере, половина человеческой жизни! Когда же можно стать опытным воспитателем? И из скольких начинаний, из скольких многочисленных изменений складывается опыт каждого? Опыт врача-эмпирика бесконечно больше, и для него в течение столетий записывались результаты опыта многих великих людей! И тем не менее медицина настолько слаба, что именно она стала той зыбкой почвой, на которой теперь пышно разрастаются новейшие философемы.

11. Должно ли то самое вскоре повториться и в отношении педагогики? Должна ли она сделаться мячом для сект, которые сами, являясь игрой эпохи, в своем парении уже увлекли за собою все высокое и еще только лишь мало коснулись мнимо низкого детского мира. Ведь уже дело дошло до того, что для наиболее одаренных молодых воспитателей, которые интересовались философией и заметили, что при воспитании не следует прекращать мышления, нет ничего более естественного, как испытывать на этом деле всю применимость или гибкость действительно весьма гибкой мудрости, чтобы a priori построить, стенически совершенствовать, мистически обучать вверенных им воспитанников, а когда терпенье лопнет, отказываться от них, как от неспособных подготовиться к посвящению. Конечно, те,

от которых отказались, попадут уже не такими, нетронутыми натурами в другие - и в какие?- руки.

12. Было бы лучше, если бы педагогика пожелала возможно точнее обдумать родные для нее понятия и больше работать над самостоятельным мышлением. Таким образом, она стала бы центром определенного круга исследований, и ей бы уже не грозила опасность того, чтобы ею правили со стороны, как чужой завоеванной провинцией. Когда каждая наука старается ориентироваться по-своему и при том с такой же энергией, как и соприкасающиеся с ней, тогда только возникает благодетельное движение между всеми (философию должно удовлетворять), когда другие науки благодарно идут ей навстречу; и, правда, не философия, а современная философствующая публика, по-видимому, чрезвычайно нуждается в том, чтоб ей указали много различных точек зрения, исходя из которых она могла бы оглядеться во все стороны.

13. От воспитателя я требую науки и силы мышления. Пусть для других наука является очками; для меня она служит глазами, причем наилучшими глазами, какие даны людям для рассмотрения их дел. Если не все науки свободны от ошибок в своих поучениях, то именно поэтому они и не являются согласными; неправильное выдает себя, или, по крайней мере, люди научаются быть осторожными в спорных пунктах. Напротив, тот, кто считает себя умным и без науки поощряет все большие и большие ошибки в своих воззрениях, не чувствуя этого и, может быть, не давая этого чувствовать другим, потому что у него сглажены точки соприкосновения с миром. Ведь научные ошибки первоначально были человеческими ошибками, но только ошибками наилучших голов.

14. Первой, но вместе с тем далеко не полной наукой для воспитателя должна бы быть такая психология, в которой была бы намечена вся совокупность возможных человеческих побуждений. Я полагаю, что сознаю возможность и трудность подобной науки: еще пройдет очень много времени, прежде чем мы будем обладать таковой, и еще больше того, чтоб мы могли потребовать от воспитателя знания этой науки. Но она никогда не сможет заменить наблюдения над питомцем; индивида можно только найти; нельзя его дедуцировать. Построение питомца a priori является, следовательно, несообразным выражением и в настоящее время пустым понятием, которое еще долго не может быть допущено педагогикой.

15. Тем более необходимым представляется то, с чего я начал, а именно - знать, чего хочешь, приступая к воспитанию. Мы видим то, чего ищем; каждая хорошая голова владеет психологической перспективой, поскольку для нее важно прозревать человеческую душу.

То, что важно для воспитателя, должно быть развернуто перед ним, как географическая карта или по возможности как план хорошо построенного города, где сходные направления однообразно пересекают друг друга и где глаз самостоятельно ориентируется безо всякой подготовки. В настоящей книге я именно и предлагаю подобный план для неопытных воспитателей, желающих знать, какого рода опыты им следует отыскивать и подготовлять. Для меня первой частью педагогики являются намерения, с которыми воспитатель должен приступать к своей задаче, и практическое предварительное обсуждение педагогических мер, которые нам следует выбирать согласно нашим современным воззрениям. Этой первой части следовало бы противопоставить вторую, теоретически объясняющую возможность воспитания и ограничивающую эту возможность сообразно изменяющимся обстоятельствам. Но эта вторая часть до сих пор остается благим пожеланием, как и та психология, которая должна бы служить для нее основанием. В общем первая часть заступает место целого, и мне приходится так и говорить об ней.

16. Педагогика - это наука, необходимая для воспитателя лично. Но, кроме того, он должен знать науки, которые будет передавать питомцу. И я теперь же признаюсь, что не представляю себе воспитания без преподавания, и, обратно, по крайней мере, в этой книге не признаю такого преподавания, которое бы не было воспитывающим. Те искусства и навыки, которые молодой человек заимствует у учителя, только ради их практической пользы, для воспитателя являются столь же безразличными, как и тот цвет, который он выбирает для своего платья. Но то, каким образом определяется круг его мыслей, всецело должно занимать воспитателя, потому что из мыслей вытекают чувствования, а из них принципы и поступки.

Обдумывание в этой связи всего того, что может быть предложено питомцу как достойное запечатлеться в его душе, и исследование того, каким образом все это может быть соединено друг с другом, в какой последовательности дано и каким образом расположено, чтобы служить основанием для последующего, порождают бесконечный ряд задач при разработке отдельных предметов и дают воспитателю бесконечный материал для постоянного продумывания и просмотра всех доступных ему знаний и книг, а также и всех постоянно продолжающихся занятий и упражнений. Для этой цели нам следует иметь множество педагогических монографий (руководств по использованию отдельного образовательного предмета), которые были бы все составлены по строго выдержанному общему плану. Я пытался дать пример подобной монографии в своей "Азбуке зрительного восприятия", которая до сих пор обладает тем недостатком, что стоит совершенно отдельно, ни на что не опираясь и не являясь опорой ни для чего-либо нового. Имеется изобилие важнейших тем для таких монографий. Надлежало бы рассмотреть в качестве педагогических сил изучение ботаники и Тацита, чтение Шекспира и множество других вопросов. Но я не решаюсь предлагать подобной работы уже в силу одного того, что я должен был бы предпосылать ей глубоко обдуманный и уже принятый план, по которому должна идти работа.

17. Но чтобы больше выдвинуть общую мысль: воспитание путем преподавания, остановимся на противоположной идее воспитания без преподавания! Примеры такого воспитания встречаются довольно часто. Воспитателями вообще не являются именно те, кто обладает наибольшими знаниями. Напротив, имеются такие (в особенности среди воспитательниц), которые или вовсе ничего не знают, или совершенно не способны педагогично использовать свои знания, однако же берутся за дело с большим рвением. Что могут они сделать? Они овладевают чувствованиями воспитанника: держат его на этой привязи и беспрестанно потрясают молодую душу так, что она не в состоянии осознать себя. Каким же образом может сложиться характер? Характером является внутренняя твердость; но как может человек внутренне окрепнуть, если ему не позволяют рассчитывать на что бы то ни было, если не дают ему возможности доверять решительности собственной своей воли? Большей частью случается, что в глубине молодой души сохраняется уголок, в который вы не проникаете и в котором она, несмотря на все ваши нападения, тихо живет сама по себе, чает, надеется, развивает планы, которые осуществляются при первой возможности и в случае удачи как раз являются основанием для характера, который был неизвестен для вас. Именно поэтому цель и результаты воспитания имеют обычно так мало общего. Правда, иногда они соответствуют друг другу в том, что позднее воспитуемый становится на место воспитателя и причиняет своим подчиненным те же страдания, которые переживал сам. При этом сохраняется тот же самый круг мыслей, из которого черпался повседневный опыт в юности. Только беспокойное место сменилось на более спокойное. Повелевать научаются в то время, когда приходится повиноваться, и уже маленькие дети обращаются со своими куклами совершенно так же, как обращаются с ними.

18. Воспитание путем преподавания рассматривает как преподавание все то, что дается питомцу в качестве предмета для рассмотрения. Сюда относится и самая дисциплина Zucht (нравственная культура), которой его подчиняют. Дисциплина, нравственная культура, строгость действуют гораздо сильнее, когда являются в виде образца энергии, поддерживающей порядок, чем когда выражаются в непосредственной задержке отдельных шалостей, обычно называемой высоким именем исправления недостатков. Простая задержка может оставить склонность в полной неприкосновенности, даже возможно, что фантазия будет постоянно украшать эту склонность, что почти так же плохо, как и постоянное повторение ошибки, не исчезающее в годы свободы. Но если питомец читает в душе наказующего воспитателя нравственное отвращение, осуждение и возмущение против всяких безобразии, то он сам сообразуется с воззрениями последнего, он не может не смотреть совершенно так же; эта мысль становится внутренней силой, противодействующей склонности, и остается только достаточно усилить ее, для того чтобы она победила. Нетрудно

видеть, что та же самая мысль может быть вызвана многими другими путями и что недостатки питомца вовсе не являются необходимым поводом для этих уроков.

19. Для воспитания путем преподавания я требую знания и силы мысли, такого знания, такой силы мысли, которые умели бы видеть в ближайшей действительности отрывок великого целого и умели бы представить ее таковым.- "Почему частью целого? Почему частью отдаленного? Разве близкое является недостаточно важным и недостаточно ясным? Разве близкое не полно таких отношений, которые, если не будут правильно восприняты и обсуждены в самом малом и простом виде, будут также мало или даже еще более неверно пониматься и в большом при расширенном познании? И необходимо предвидеть, что такое требование должно отяготить воспитание множеством знаний и изучением языков в ущерб физическому воспитанию, совершенству в искусствах и веселой общительности!" По справедливая боязнь подобных недостатков не должна приводить нас к изгнанию тех занятий. Только они требуют совершенно иной организации, чтобы, не занимая слишком много места и не вытесняя других, они никогда не служили бы только средством, никогда бы не отдалялись от главной цели, а с самого первого начала приносили бы постоянные достаточные проценты. Если бы подобная организация оказалась бы невозможной и если бы тяжелый и разрушающий гнет обычного изучения латыни был связан с самой природой предмета, то следовало бы настойчиво работать над тем, чтобы загнать школьную ученость в отдельные углы, подобно тому как закупоривают в аптекарские банки яды, редко применяемые в медицине. Но предположим, что действительно возможно без громоздких и запутанных приготовлений начать такое преподавание, которое, не растекаясь по полю учености, пересекало бы его прямо и быстро, станем ли мы в таком случае повторять указанные уже возражения, а именно, что таким образом дети бесполезно удаляются от близкого и преждевременно увлекаются в странствовании по чужбине? Возможно ли при более глубоком и беспристрастном размышлении утверждать, будто близкое для детей ясно и полно таких отношений, суждение о которых может послужить основанием для дальнейшего правильного мышления? Оставим части нашего тела; последние, несмотря на всю свою близость к нам, сами по себе не воспринимаются и не понимаются ни глазом, ни рассудком. Но я не хочу повторяться относительно треугольника и математики. Теперь будем говорить о человеке и о человеческих отношениях! Что здесь называется близким? Разве не видно расстояние между взрослым и ребенком? Оно столь же длинно, как тот период времени, длительность которого привела нас к современному уровню культуры и развращенности. Но мы видим эти расстояния, поэтому и пишем для детей особые книги, в которых избегаем всего непонятного и всех примеров развращенности; поэтому внушаем воспитателям, чтоб они снисходили до детей и во что бы то ни стало приспособлялись к их узкой сфере. И здесь мы не замечаем множества неправильных отношений, создаваемых таким образом. Не замечаем, что способствуем тому, чего не должно быть, что неизбежно карается природой, требуя, чтоб взрослый воспитатель спустился бы вниз, чтобы построить для ребенка детский мир. Не замечаем того, какими плохо образованными становятся под конец те, кто долго занимается чем-либо подобным, и как неохотно одаренные люди берутся за это. Но это не все. Предприятие не удается, потому что не может удаться! Если мужчина не может подражать женскому стилю, то насколько труднее подражать детскому. Уже намерение послужить образованию портит детские книги. При этом забывают, что каждый, а также и ребенок из читаемого выбирает то, что является для него своим и по-своему судит о написанном и о писавшем одновременно. Представьте, детям дурное вполне ясно, только не как предмет для пожеланий; они найдут, что оно дурно. Прервите рассказ нравственными поучениями, они найдут его скучным. Представьте исключительно одно хорошее, они найдут его однообразным, и простая привлекательность смены сделает дурное желанным для них! Вспомните собственные впечатления при исключительно морализующих театральных пьесах. Но, если вы дадите интересный рассказ, полный приключений, взаимоотношений характеров, пусть он будет строго правдив психологически и не будет чуждым детским чувствам и взглядам, пусть в нем не будет стремления непременно изобразить самое плохое или самое хорошее, но только пусть

незаметный, полудремлющий этический такт отвлекает интерес действия в сторону от дурного и направляет его к хорошему, справедливому и правильному, и вы увидите, как детское внимание будет приковано к рассказу, как они будут стремиться еще глубже найти истину и развернуть все стороны дела. Вы увидите, как разнообразие материала вызовет разнообразие суждений, как прелесть чередования приведет к предпочтению наиболее хорошего, как мальчик, который, может быть, сознает себя в нравственных суждениях на несколько ступеней выше героя или автора, будет с нравственным удовлетворением утверждать свое собственное мнение, осуждая грубость, которую он уже чувствует ниже себя. Чтобы подобное повествование действовало продолжительно и сильно, оно должно обладать еще одним качеством, а именно должно носить наиболее сильный и чистый отпечаток мужественного величия. Ведь мальчик так же хорошо, как и мы, отличает заурядное и низменное от величественного, и даже это различие ближе его сердцу, потому что ему неприятно чувствовать себя маленьким и он хотел бы быть мужчиной. Все взоры мальчика с хорошими склонностями направлены выше его, и в восемь лет его кругозор шире всех детских историй. Теперь нужно изображать перед ним таких мужей, одним из которых мальчик желал бы быть. И конечно, вы поблизости такого не найдете, потому что для мальчика мужской идеал совершенно не соответствует всему, выросшему под влиянием современной культуры. Вы не найдете этого идеала также и в силе собственного воображения, так как оно полно педагогических пожеланий и полно вашими переживаниями, знаниями и личными делами. И даже если бы вы были величайшим поэтом, какого не было еще раньше (потому что в каждом поэте отражается его эпоха), то вам пришлось бы во сто раз умножить своп старания, чтобы достичь награды за них. Ведь как само собой вытекает из всего предыдущего: целое не имеет ни значения, ни действия, если остается одиноким; оно должно стоять в середине или в конце длинного ряда других образовательных средств, так чтобы все соединение воспринималось бы и сохраняло выигрыш отдельного элемента. Но как может изо всей будущей литературы возникнуть что-либо подходящее для мальчика, который находится еще не там, где мы. Мне известна только одна-единственная эпоха, где можно отыскать описанную повесть, классическое детство греков. И прежде всего я нахожу там Одиссею.

20. Благодаря Одиссее я пережил один из наиболее приятных опытов, и главным образом ей я обязан моей любовью к воспитанию. Я почерпнул из этого опыта не мотивы к нему; они с самого начала были для меня достаточно ясны, для того чтобы я начал свою учительскую деятельность с того, что заставил двух мальчиков, из которых одному было девять лет, а другому еще не минуло восьми, отложить в сторону их Евтропия и заняться греческим, при этом минуя всю мешанину хрестоматий, начал прямо с Гомера. Ошибка моя состояла в том, что я слишком придерживался школьной рутины и требовал от них точного разбора, тогда как для этого начала достаточно заучить наиболее характерные главные признаки флексий или, вернее, ознакомить с ними путем беспрестанного повторения, не докучая ребенку назойливыми вопросами. Недоставало мне исторической и мифологической подготовки, нужной для самых простых объяснений, которые ученый с действительным педагогическим тактом мог бы дать с такой легкостью. Мешали мне различные вредные веяния, приносимые издалека; благоприятствовало мне в моем ближайшем окружении многое, за что я могу только тихо благодарить. Но нет ничего, что возбраняло бы мою надежду на то, что хорошие натуры вовсе не являются редкостью среди здоровых мальчиков и будут способствовать работе других воспитателей, как способствовали и мне. Полагая, что я могу считать, что теперь я бы с большим искусством выполнил бы эту задачу, чем при первом своем начинании, нахожу, что из этого первого своего опыта (согласно которому на чтение Одиссеи потребовалось полтора года) научился тому, что при домашнем воспитании это начало является настолько же выполнимым, как и здоровым, что оно должно вообще иметь успех в этой сфере, если только учитель, подходя к делу не только с филологической, но и с педагогической стороны, разработает некоторые вопросы в помощь и указание себе более подробно, чем мне сейчас позволяют время и место. Я не берусь судить о том, что можно сделать в школах; но если бы мне представился случай, то я смело попытался бы провести это чтение, причем был бы

уверен, что даже в случае неудачи зло оказалось бы не больше обычного прохождения латинской грамматики и римских писателей, из которых нет ни одного подходящего, для того чтобы служить для юношества хоть сколько-нибудь удовлетворительным введением в древний мир. Римские авторы могут быть взяты впоследствии после Гомера и некоторых других греков. Но при современном изучении их требуется высокая степень ученой ограниченности, чтобы на такое преподавание, лишенное всякого воспитательного значения, затрачивать столько лет, столько труда и приносить ему в жертву веселость и все живые движения духа. Я могу сослаться на многих ревизоров воспитания, слова которых больше забываются, чем опровергаются, и, по крайней мере, открывают большее зло, если и не умеют излечить его.

21. Сказанного достаточно для первого ознакомления с этим предложением, но недостаточно для выяснения всего бесконечного разнообразия, содержащегося в нем. К тому же это только начало, если бы кто-нибудь проявил склонность к тому, чтоб охватить весь предлагаемый труд единой мыслью и вынашивать эту мысль в течение ряда лет. По крайней мере, я не торопился возвестить об испробованном мной. Прошло более восьми лет, как я начал свой опыт, и с тех пор у меня было достаточно времени его обдумать.

22. Подымемся к общему! Представим себе Одиссею в качестве исходного пункта общей работы питомца и учителя, которая, поднимая одного из его узкой сферы, уже более не принижает другого и, вводя одного все дальше в классический мир, дает другому интереснейшее воплощение великого подъема человечества в повторяющем его развитии мальчика. Наконец, работа эта подготовляет воспоминания, которые, будучи связаны с вечными творениями гения, будут всегда пробуждаться при всяком возвращении к этим творениям. Так, знакомое созвездие напоминает друзьям о тех часах, когда они вместе смотрели на него.

23. А разве пустяком является то, что воодушевление учителя задерживается выбором учебного материала? Требуют для него облегчения внешнего гнета, по достигается меньше половины дела, до тех пор пока не будет снято все мелочное, отпугивающее более живых и парализующее более вялых.

24. Мелочной дух, с такой легкостью проникающий в воспитание, в высшей степени вреден для него. Он является в двух формах. Наиболее распространенная привязывается к пустякам и трубит о новых методах, если находит новые игры. Вторая форма является более утонченной и более подкупающей; она видит важное, но не различает преходящего от пребывающего; одна-единственная шалость уже является для нее пороком, и искусство сделать ребенка лучшим исчерпывается для нее уменьем изредка вызвать в нем добродетельное умиление. Насколько иным представится все это, когда так легко проходят мимо даже сильнейшие потрясения наиболее глубоких душ, которые, конечно, должны быть в распоряжении воспитателя и к которым он нередко должен прибегать, в особенности имея дело с сильными натурами. Кто обращает внимание только на качество впечатлений, не взвешивая их количественно, тот зря растрачивает свои наиболее тщательные соображения, свои наиболее искусные подготовления. Правда, для человеческого духа ничто не теряется, но лишь немногое одновременно присутствует в сознании; только наиболее сильное и многократно закрепленное часто и свободно встает в душе, и только в высшей степени выдающееся побуждает к действию. А на длинном пути юности встречается такое множество моментов, сильно действующих на душу, каждый в отдельности, что подавляются даже наиболее сильные впечатления, если с течением времени не умножаются и не возобновляются во всевозможных направлениях. В отдельности опасно лишь то, что в глубине сердца воспитанника вызывает охлаждение к личности учителя; именно потому, что личности повторяют себя в каждом слове, в каждом взгляде. Со временем можно искоренить и это, но, конечно, для этого нужна большая и нежная заботливость. Другие впечатления, как бы искусно они ни вызывались, только бесполезно выводят душу из привычного положения, она порывисто отступает и чувствует, как будто смеются над пустым страхом.

25. Именно это приводит нас опять к тому, что можно овладеть воспитанием только при умении внести в юношескую душу широкий и во всех своих частях тесно объединенный круг мыслей, обладающий силой побороть в окружающем неблагоприятное, растворить в себе и усвоить благоприятное. Правда, возможность этого может быть обещана искусству учителя только при домашнем воспитании в счастливых условиях; но необходимо суметь действительно использовать имеющиеся возможности. Исходя из примеров, установленных здесь, можно бы учиться дальше. Кроме того, как бы мы этим ни возмущались: мир зависит от немногих; немногие, получив правильное образование, могут правильно управлять им.

26. Там, где искусство преподавания не находит себе места, там все дело состоит в том, чтобы исследовать имеющиеся источники главных впечатлений и по возможности руководить ими. Те, кто умеет распознавать, как общее отражается в индивидуальном, сумеют взять из общего плана то, что можно здесь сделать, приводя человека к человечеству, осколок к целому; а затем в закономерной пропорциональности суживать великое до малого и до мельчайшего.

27. Само человечество постоянно воспитывает себя кругом мыслей, порождаемых им. Если в этом круге мыслей многообразное связано слабо, то, как целое, оно и действует слабо; и отдельно выдающееся, как бы причудливо оно ни было, вызывает беспокойство и насилие. Если многообразие является в нем противоречивым, то возникает бесполезный спор, в котором незаметно сила предоставляется тем самым грубым желаниям, против которых борются. Разумное может победить лишь тогда, когда мыслящие представляют нечто единое и лучшее, когда объединены лучшие...

Глава вторая.

Подлинное воспитание

1. Искусство нарушать спокойствие детской души, привязывать ее силами доверия и любви, чтобы произвольно подавлять и раздражать ее и преждевременно втягивать ее в беспокойный водоворот более поздних лет, было бы ненавистнейшим из всех злых искусств, если бы ему не было поставлено цели, могущей оправдать подобные средства в глазах именно тех, от кого более всего следует бояться упреков.

2. "Когда-нибудь ты будешь благодарить за это!" - говорит воспитатель плачущему мальчику; и действительно только эта надежда может извинить вызванные им слезы. Он должен остеречься от слишком уверенного и частого применения чересчур сильных средств: не всякие благие намерения заслуживают благодарности, и плохо попасть в класс тех воспитателей, которые с извращенным рвением приписывают себе благодеяния там, где другой испытывает только страдание. Отсюда совет: не воспитывать слишком рьяно, воздерживаться всюду, где это возможно, от применения той власти, которая порой гнетет, подавляет настроение и нарушает радость. При этом одновременно разрушаются будущее отрадное воспоминание о детстве и светлая благодарность, которая одна-единственно бывает искренней.

3. Не лучше ли нам совсем не воспитывать и ограничиться одним только управлением? Да и управление свести исключительно к самому необходимому? Если все захотят быть искренними, то за это предложение выскажется много голосов. При этом будут опять восхвалять прославленную Англию, а как только начнут восхвалять, так сумеют оправдать даже недостаточное управление, которое на счастливом острове дозволяет широкое попустительство в отношении молодых людей из высших слоев общества. Оставим всякие споры. Для нас стоит только вопрос о том, можем ли мы предвидеть все те цели будущего мужчины, в отношении которых он будет благодарен нам за то, что мы в его раннем возрасте поставили их вместо него и стремились достичь их в нем? В таком случае тут нечего размышлять: мы любим детей и любим человека; любовь не терпит рискованных положений, так же как и не ждет категорических императивов.

I. Является ли цель воспитания единой или многообразной?

4. Стремление к научному единству часто приводит мыслителей к искушению искусственно сближать и выводить одно из другого то, что по своей природе представляется

как многообразное, стоящее рядом. Ведь было же допущено заблуждение относительно возможности выводить из единства познания единство вещей и постулировать одно в связи с другим? Такие заблуждения не касаются педагогики; но тем сильнее чувствуется потребность охватить единой мыслью всю совокупность такого бесконечно подразделимого и все же тесно связанного во всех своих частях дела, каким является воспитание, чтобы из этой мысли истекали единство плана и концентрация энергии. Итак, если мы будем иметь в виду результат, который должен быть дан педагогическим исследованием, чтобы таковое было вполне полезным, то почувствуем стремление потребовать и предположить для единства неизбежного в результате, также и единство принципа, от которого этот результат ожидается. Затем возникают два вопроса. Во-первых, если имеется подобный принцип, то известен ли метод построения целой науки из единого понятия? Во-вторых, действительно ли представляющийся нам принцип дает всю науку в целом? В третьих, является ли это построение науки и воззрение, из которого оно получается, единственным и нет ли еще других построений и воззрений, хотя бы и менее целесообразных, по столь же естественных, которых, следовательно, нельзя совершенно исключить? В статье, приложенной ко второму изданию моей азбуки зрительного восприятия, я рассматривал высшую цель воспитания, нравственность, пользуясь тем методом, который представляется здесь необходимым. Я должен во всех отношениях настойчиво просить точно сравнить эту статью и даже всю ту книгу с настоящей; но крайней мере, это является предпосылкой, необходимой мне во избежание повторений. Для правильного понимания той статьи прежде всего важно, замечают ли в каком отношении нравственное образование стоит к остальным отраслям образования, т. е. каким образом оно видит в них предпосылки, при наличии которых оно только и может быть достигнуто с полной уверенностью. Можно надеяться, что неослепленные люди легко поймут, что проблема нравственного воспитания не является особой, отделимой от всего воспитания частью, а, напротив, стоит в необходимой и глубокой связи с остальными заботами воспитания. Но из самой статьи видно, что связь эта не распространяется на все части воспитания до такой степени, чтобы мы имели бы какие-либо основания рассматривать их исключительно, поскольку они входят в эту связь. С гораздо большей силой выступают другие взгляды относительно непосредственной ценности общего образования, пожертвовать которыми мы не имеем права. Следовательно, по моему убеждению, тот образ мыслей, который ставят во главу этические вопросы, является главным, но не единственным и не всеобъемлющим воззрением воспитания. К тому же, если бы исследование, начатое в той статье, было бы закончено, то путь этого исследования должен был пройти как раз посередине законченной философской системы. Однако же воспитание не может оставаться в бездействии до тех пор, пока не будут закончены философские исследования. Напротив, следует пожелать, чтобы педагогика была возможно более независима от философских сомнений. По всем этим причинам я здесь избрал путь, который для читателей будет более легким и менее запутанным и будет непосредственно касаться большего числа научных вопросов, но зато явится менее благоприятным для последних умозаключений и обобщающих выводов, поскольку при этом всегда скажутся следы разделенных соображений и отсутствие полного объединения многообразного. Это говорится для тех, кто чувствует себя способным направлять или еще лучше построить педагогику собственными средствами.

5. По существу самого дела не может быть единой педагогической цели именно потому, что все должно исходить из мысли: воспитатель является при мальчике представителем будущего мужчины, следовательно, воспитатель должен теперь же поставить себе те цели, которые будут поставлены перед собой его питомцем, когда тот станет взрослым, должен подготовить внутренние условия, облегчающие достижение их. И не должен затруднять деятельности будущего человека, следовательно, не должен приковывать ее к отдельным пунктам и в той же степени не должен ослаблять ее путем рассеяния. Он не должен упустить ничего как в интенсивности, так и в экстенсивности всего того, что может быть потребовано от него в дальнейшем. Как бы велика или мала ни была эта трудность, ясно только одно: если

человеческие стремления являются многообразными, то и заботы воспитания должны быть многообразными.

6. Но это не значит, что многосторонность воспитания не может быть легко подчинена одному или немногим формальным основным понятиям. Гораздо скорее царство будущих целей питомца немедленно распадается перед нами на две области: область возможных целей, из которых он со временем может выбрать любую и преследовать ее, насколько ему заблагорассудится, и совершенно обособленную область целей необходимых, в отношении которых он никогда не простит себе, если упустит хоть одну из них. Словом, цели воспитания распадаются па цели, предоставленные произволу (свободному усмотрению) не воспитателя и не мальчика, а будущего мужчины, и цели нравственные. Эти две главные рубрики немедленно представляются тому, кто помнит известнейшие основные положения этики.

II. Многосторонность интереса, сила характера нравственности

7. Как может воспитатель заранее предусмотреть возможные цели питомца?

8. Объективная сторона этих целей как дело произвола (свободное усмотрение) не имеет никакого интереса для воспитателя. Только сама воля будущего мужчины и, следовательно, сумма тех требований, которые будут поставлены этой волей в себе и собою, является предметом благой воли воспитателя, и сила, первоначальная охота, активность, с которыми тому предстоит произвести расчет с поставленными им самим требованиями, являются для этого предметом суждения, исходящего из идеи совершенства. Таким образом, нам представляется неопределенное количество различных целей (которых мы вообще не можем знать заранее), но активность подрастающего человека вообще, вся совокупность его внутреннего непосредственного оживления и возбудимости (Regsamneit). Чем больше эта совокупность, чем полнее, шире и чем согласованнее внутри себя самой, тем совершеннее является она и тем более обеспеченной является наша благая воля.

9. Но цветок не должен разрывать своей чашечки, полнота не должна переходить в слабость вследствие продолжающегося рассеяния во многом. Человеческое общество давно прибегло к разделению труда, направленному к тому, чтобы всякий мог действительно хорошо выполнять свое дело. Но чем ограниченнее, чем распределеннее является выполняемое, тем многообразнее воспринимаемое отдельной личностью ото всех остальных. А так как духовная восприимчивость основана на духовном сродстве, а последнее на сходных умственных упражнениях, то понятно, что в высшем царстве истинного человечества работы не должны быть разделены до такой степени, чтобы не знать друг о друге. Все должны быть любителями в отношении всего и виртуозами в каком-либо одном предмете. Но особая виртуозность есть дело свободного усмотрения, и, напротив, многосторонняя восприимчивость, которая может возникнуть из разнообразных начинаний по собственному стремлению, есть дело воспитателя. Поэтому мы называем первую часть педагогических целей многосторонностью интереса, которую необходимо отличать от ее собственной крайности, многосторонней суетливости. А так как предметы, на которые направлена воля, отдельные направления сами по себе интересуют нас вполне равномерно, то, чтобы слабость не вызывала неудовольствия рядом с силой, мы прибавляем определение: равномерно колеблющаяся многосторонность. Таким образом, мы достигнем смысла обычного выражения: гармоническое развитие всех сил, при котором возникал вопрос: что следует разуметь под множественностью душевных сил и что должна означать гармония различных сил?

10. Каким образом воспитатель должен присвоить себе необходимые цели питомца?

11. Так как нравственность связана единственно и исключительно с собственной волей, определенной правильным пониманием, то прежде всего само собой попятно, что нравственное воспитание не направлено на известное внешнее поведение, а должно выработать в душе питомца понимание с присущей ему волей.

12. Я оставляю в стороне метафизические трудности, связанные с выработкой. Тот, кто умеет воспитывать, забывает о них: кто не может преодолеть их, тому прежде педагогики

потребуется метафизика, и исход его умозрений покажет ему, является ли воспитание возможной для него идеей или нет.

13. Я всматриваюсь в жизнь и нахожу весьма многих, для которых нравственность служит известным ограничением, и весьма немногих, для которых она является жизненным принципом. Большинство обладает характером, без отношения к достоинству, и жизненным планом только для собственного благоусмотрения. Добро они делают случайно и охотно избегают плохого, если доброе приведет их к той же цели. Моральные принципы для них скучны, потому что для них из этих принципов не вытекает ничего, кроме отрывочных задержек потока мыслей, а то, что сталкивается с этими задержками, является для них даже желанным; юный сорванец получает их одобрение, если в его провинностях обнаруживается известная сила, и они в глубине души прощают все, что не является смешным или коварным. Нетрудно довести питомца до их уровня, если признать это задачей нравственного воспитания. Нам надо позаботиться только о том, чтоб его не дразнили, не оскорбляли, чтоб он рос, сознавая собственную силу, и получил бы известные принципы чести, которые легко запечатлеть в нем, потому что они толкуют о чести не как о чем-то приобретаемом с большим трудом, а как об известном даре самой природы, требующем только того, чтобы в известных случаях защищали и подтверждали его согласно условным формулам. Но кто может поручиться нам за то, что будущий человек не станет сам искать добра, не сделает его предметом своей воли, целью своей жизни, мерилом для самокритики? Кто защитит нас от того осуждения, которое тогда падет на нас? Что, если он потребует от нас ответа в том, что мы посмели по собственной инициативе воспрепятствовать тем возможностям, которые, быть может, привели бы его к лучшим условиям духовного роста и, конечно, не привели бы к воображению, будто он является воспитанным? Встречаются подобные примеры! И никогда не бывает безопасным присваивать себе право управлять чужими делами, если не хочешь действовать должным образом. По отношению к человеку, вполне достигшему строгих нравственных понятий, никто не заслужил бы более тяжелого осуждения, чем тот, кто присвоил себе такое влияние на него, которое могло сделать его хуже, чем он есть.

14. Итак, позаботиться о том, чтобы идеи справедливости и добра во всей своей определенности и чистоте являлись действительным предметом воли, чтобы в зависимости от них определялось внутреннее, реальное содержание характера, внутреннее ядро личности с отстранением всякого произвола, вот это, а не что-либо меньшее является истинной целью нравственного просвещения. И хотя бы меня и не вполне понимали, когда я коротко называю идеи справедливости и добра, но, к нашему счастью, этика уже давно отвыкла от той половинчатости, до которой она прежде иногда опускалась в форме учения о наслаждениях (утилитаризм), следовательно, мысль моя ясна.

III. Индивидуальность питомца как исходная точка воспитания

15. Стремления воспитателя носят общий характер; питомец же является особым человеком.

16. Не складывая души из смешения всевозможных сил и не конструируя мозга из позитивно-вспомогательных органов, правда, могущих освободить ум от некоторой части его работы, мы должны принимать опыты, указывающие нам, что духовная сущность при том или ином своем воплощении сталкивается с определенными то затрудняющими, то, напротив, облегчающими ее проявления условиями в том самом объеме, в котором они представляются нам, не оспаривая их.

17. Как бы сильно ни было в нас побуждение испытать путем опыта гибкость подобных условий и ни в коем случае не уступать перед их трудностью в пользу нашей инертности, мы, однако, предвидим, что всегда наиболее чистые и удачные изображения человечества показывают одновременно и отдельного человека: мы даже чувствуем, что индивидуальность должна проявиться, для того чтобы простой экземпляр рода, поставленный рядом с самим родом, не показался слишком мелким и не исчез бы как безразличный; мы знаем, наконец, благоприятные результаты того, что к различным занятиям подготовляются и предназначают себя различные люди. Кроме того, среди стараний воспитателя все более и более проявляются

особенности молодого человека; хорошо еще, если они не прямо противодействуют стараниям воспитателя или не принимают такого неправильного направления, что из них выходит нечто третье, нежелательное для обоих. Последнее почти всегда случается с теми, кто вообще не умеет обращаться с людьми и потому не умеет подойти к человеку, уже присутствующему в мальчике.

18. Изо всего этого для целей воспитания вытекает одно определение отрицательного характера, соблюдение которого столь же важно, как и трудно: индивидуальность необходимо по возможности сохранять нетронутой. Для этого главным образом требуется, чтобы воспитатель сам бы хорошо различал, что в нем самом является случайным, и точно отмечал бы те случаи, в которых он желает одного, а питомец действует по-другому, причем ни на той, ни на другой стороне нет существенных преимуществ. При этом собственное желание всегда должно уступить, надо даже по возможности подавить выражение такового. Пусть неразумные родители по своему вкусу направляют своих сыновей и дочерей, пусть покрывают неотесанное дерево каким угодно лаком, который будет нетерпеливо сорван в зрелые годы, правда, не без боли и не без вреда. Истинный воспитатель, если и не может предупредить этого, то во всяком случае не будет принимать в этом участия: его занимает собственное построение, для которого он постоянно находит в детской душе широкий простор. Он будет остерегаться того, чтобы браться за дела, которые не могут заслужить благодарности. Он охотно предоставляет индивидуальности беззаботно хвалиться тем, на что единственно она способна, а именно резкими очертаниями и поразительной ясностью своих проявлений, а для себя ищет чести в том, что он в человеке, который был предоставлен на его благоусмотрение, сумел сохранить чистый отпечаток личности, семьи, рода и нации.

IV. О необходимости соединить цели, различие которых было ранее установлено

19. Мы не можем развивать наши педагогические намерения из одной исходной точки, не закрывая глаз на разнообразные требования, заключенные в деле, но, по крайней мере, мы должны привести к одной точке то, что должно быть целью одного-единственного плана. Потому что без этого, где же должна начаться наша работа? Где кончиться? Где искать прибежища при ежеминутно выступающих настойчивых требованиях разрозненных разнообразных соображений?

Возможно ли вдумчиво воспитывать, не чувствуя ежедневно глубокой потребности в единстве цели? Возможно ли мыслить о том, что занимаешься воспитанием, не пугаясь массы разнообразных забот и задач, предстоящих при этом?

20. Совместима ли индивидуальность с многосторонностью? Можно ли сохранить первую, вырабатывая вторую? Индивид горбат - многосторонность является ровной, гладкой, круглой, потому что, по нашим требованиям, она должна вырабатываться так, чтобы оставаться уравновешенной. Индивидуальность определена и ограничена; многообразий интерес стремится вдаль по всем направлениям; он должен уступить там, где остается неподвижной или даже отталкивает; он должен вращаться в постоянной смене, тогда как она покоится в себе, чтобы временами с резкостью выступить.

21. Какое отношение индивидуальности к характеру? С ним она, по-видимому, совпадает или прямо его исключает, потому что мы ведь по характеру узнаем человека, но должны бы узнавать его по его нравственному характеру. Однако менее нравственный индивид узнается не по нравственности, а, напротив, по многим другим индивидуальным чертам, и именно эти черты и представляют, по-видимому, его характер.

22. Самое же худшее затруднение лежит между обеими главными частями самой педагогической цели. Как же многосторонность может примириться с тем, чтобы втиснуться в тесные границы нравственности, и как может серьезная простота нравственного смирения примириться с пестрой одеждой многостороннего интереса?

23. Если бы педагогике пришла мысль жаловаться на то, что в целом она продумывается и проводится с достаточной заурядностью, то ей следовало бы остановиться только на тех, кто своим толкованием назначения человека так мало помог нам выпутаться из жалкой середины между теми соображениями, которые, казалось бы, должны быть согласованы между собой.

Ведь при воспарении взоров к высоте нашего призвания обычно забываются индивидуальность и земной многосторонний интерес, пока вскоре затем он не заставит забыть о первой. И пока нравственность убаюкивается верованием в трансцендентальные силы, в распоряжении неверующего остаются действительные силы и средства для управления миром.

24. Попытаться наверстать сразу то, чего не хватает в подготовительных работах, было бы задачей, о которой мы здесь и помышлять не должны. Пусть только нам удастся возможно ближе всмотреться в пункты, стоящие под вопросом. Конечно, нашей главной задачей должно быть тщательное расчленение отдельных главных понятий, а именно: многосторонности, интереса, характера нравственности, потому на них мы должны направить все труды, намечаемые нами. При расчленении возможно, что отношения одного к другому сами собой установятся правильно. Но что касается индивидуальности, то она, очевидно, является психическим феноменом; следовательно, рассмотрение таковой должно входить во вторую выше упомянутую половину педагогики, которой надлежало бы строить на основе теоретических понятий, подобно тому как настоящая строит на основе практических.

25. Но все же мы не можем здесь оставить совершенно в стороне индивидуальность, иначе у нас сохранилось бы постоянное тревожное воспоминание о ней, и это препятствовало бы нам заняться с полным доверием продумыванием главных частей педагогической цели. Вследствие этого мы немедленно должны предпринять некоторые шаги к примирению индивидуальности с характером и многосторонностью. После этого можно будет принять для последующих книг сделанные здесь определения и мысленные связи и продолжать упражняться во всестороннем рассмотрении предметов воспитания, не теряя одного из-за другого. Но никакие правила одни не могут заменить собственных упражнений.

V. Индивидуальность и характер

26. Каждая вещь отличается своей индивидуальностью от других, однородных с ней. Отличительные признаки часто называются индивидуальным характером, и, таким образом, обыденная речь смешивает два слова, которые мы желаем определить, противопоставляя их. Но сразу чувствуется, что слово "характер" употребляется в ином смысле, как только начинают говорить о характерах в драме или об отсутствии характеров в детях. Просто индивидуальности создают плохую драму, а дети отличаются весьма резко выраженной индивидуальностью, не обладая характером. То, чего недостает детям, что должны показать действующие лица в драме, что в человеке, как в разумном существе, вообще способно проявить характер, есть воля, и притом воля в строгом смысле слова, весьма сильно отличающемся от колебания настроения и желания, потому что они нерешительны, тогда как воля решительна. Степень этой решительности является характером.

27. Хотение и решение происходят в сознании. Индивидуальность же не сознается, она является тем темным корнем, из которого, по нашим психологическим чаяниям, мы ждем, что вырастет то, что постоянно выступает в человеке в новой и новой форме, в зависимости от обстоятельств. Наконец, психолог приписывает ей и самый характер, тогда как учитель трансцендентальной свободы, взоры которого направлены исключительно на уже сложившийся характер, разделяет бездонной пропастью интеллигибельную сущность от природной.

29. Борьба знакома не только нравственному, но и всякому характеру, потому что каждый по-своему ищет последовательности. В победе над лучшими проявлениями своей индивидуальности вырабатывается честолюбец и эгоист; в победе над самим собой создается герой порока, так же как и герой добродетели. Комической противоположностью им служат те слабовольные, которые тоже, желая быть последовательными, строят свою теорию на принципе: не бороться, а отдаваться течению. Правда, это является тягостным, странным пробиванием из света во мрак, от сознания к бессознательному. По крайней мере, лучше в таких случаях вести борьбу с осторожностью, нежели с упорством.

VI. Индивидуальность и многосторонность

30. Если раньше нам приходилось различать то, что, по-видимому, совпадало, то здесь нам предстоит выровнять то, что хочет выступить.

31. Многосторонность не знает ни рода, ни положения, пи эпохи. С устойчивыми мнениями, с отзывающейся на все впечатлительностью она одинаково идет и мужчинам, и девушкам, и детям, и женщинам; она может быть, если вам угодно, гражданином или придворным; она чувствует себя как дома в Лондоне и в Афинах, в Спарте и в Париже. Аристофан и Платон являются ее друзьями, но пи один из них не владеет ею. Единственным преступлением для нее является нетерпимость. ОНА отмечает пестрое, мыслит возвышенное, любит прекрасное, осмеивает жеманное и упражняется во всем. Ничто для нее не ново, и все остается свежим. Привычка, предубеждение, отвращение и вялость никогда ее не затрагивают.- Пробудите Алкивиада, заставьте его путешествовать по Европе, и вы увидите воплощение многосторонности. В этом одном человеке, единственно которого мы знаем, индивидуальность была многосторонней.

32. В этом смысле человек с характером не является многосторонним, потому что не хочет этого. Он не хочет служить ни каналом для всех ощущений, вызываемых минутой, пи другом для всех, кто привязывается к нему, ни деревом, па котором вырастают плоды всевозможных настроений. Ему стыдно быть сосредоточием всех противоречий; равнодушие и споры одинаково для него ненавистны. Он дорожит искренностью и серьезностью.

33. Итак, многосторонность Алкивиада может в какой угодно степени быть подходящей для индивидуальности; воспитателю, не имеющему права отказаться от выработки характера, это совершенно безразлично. Глубже внизу понятие многосторонности и, как качество личности, и без того растворится в понятиях, которые могут и не подойти к изображенной картине.

34. Но по отношению к индивидуальности, которая часто важничает и выставляет свои притязания, исключительно потому что является индивидуальностью, мы противопоставляем образ многосторонности, чтобы она могла сравнить притязания последней со своими.

35. Итак, мы допускаем, что индивидуальность может находиться в споре с многосторонностью; мы даже очень хорошо помним, что объявляли первой войну от имени последней, где в случаях, когда она не хотела допустить многосторонне переливающегося интереса. Но так как мы немедленно отказались от многосторонней суетливости, то для индивидуальности остается большой простор показать себя с деловой стороны, выбрать себе призвание и присвоить себе тысячи мелких привычек и удобств, которые пока не претендуют на большее значение, чем то, которое принадлежит им, могут мало повредить впечатлительности и подвижности духа. Условие, состоящее в том, что воспитатель не должен предъявлять требований, не связанных с целью воспитания, уже было определено заранее.

36. Индивидуальностей много; идея многосторонности едина; первые заключены в ней как части в целом. И часть может измеряться по отношению к целому, а также быть расширенной до пределов целого. Здесь это должно быть достигнуто воспитанием.

37. Только не следует мыслить этого расширения так, как будто мы к имеющимся уже частям прибавляем постепенно новые. Воспитателю всегда представляется вся многосторонность то в уменьшенном, то в увеличенном виде. Его работа состоит в том, чтобы умножить всю совокупность, не изменяя ни очертаний, ни пропорций, ни облика. Однако работа, предпринятая над индивидом, постоянно изменяет очертания последнего; это проходит так, как бывает, когда из неправильного угловатого тела постепенно, исходя из одного центра, вырастает шар, который, однако же, не может совершенно затянуть наиболее выдающихся выступов. Выступы - сила индивидуальности - могут оставаться, поскольку они не портят характера. Благодаря им все очертание принимает тот или иной облик; и уже нетрудно, после того как воспитано эстетическое чувство, связать каждое очертание с известными особыми навыками. Но основное содержание интереса, равномерно расширенного во все стороны, определяет запас непосредственной духовной жизни, который, вследствие того что держится не на одной только нити, не может быть сокрушен судьбой, а

только может быть обращен в другую сторону в зависимости от обстоятельств. А так как нравственный жизненный план сам соображается с обстоятельствами, то многостороннее образование дает необыкновенную легкость и охоту переходить к новым видам занятий и новому образу жизни, которые каждый раз могут оказаться и наилучшими. Чем больше индивидуальность растворяется в многосторонности, тем легче для характера утверждать свое господство в индивиде.

38. Таким образом, мы соединили то, что до сих пор среди элементов педагогической цели поддается объединению.

VII. Предварительный взгляд на средства подлинного воспитания

39. Интерес вытекает из интересных предметов и занятий. Из богатства таковых возникает многосторонний интерес. Привлечь его и преподнести надлежащим образом является делом преподавания, которое продолжает и дополняет ту предварительную работу, которая исходит от опыта и общения с людьми.

40. Для того чтобы характер принял нравственное направление, индивидуальность должна сохраняться как бы погруженной в текучий элемент, который, в зависимости от обстоятельств, то содействует, то противодействует ей, но в большинстве случаев остается почти неощутимым. Этим элементом является забота о развитии и дисциплинированности воспитуемого (Zucht), которая оказывает свое действие главным образом на произвол и отчасти также на понимание.

Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег
(1790 –1866)

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (29 октября 1790 – 7 июля 1866), немецкий педагог. родился в немецком городе Зиген, его отцом был судебный служащий. Народная школа и латинская школа, которые окончил Дистервег, не способствовали получению полноценного образования, что послужило основой интереса будущего педагога к обучению в народных школах. В 1808 году начал обучение в Гернборнском университете, спустя год продолжил обучение университете в городе Тюбинген, по окончании которого в 1811 году была защищена докторская диссертация. В 1811 году начал осуществлять практическую педагогическую деятельность в качестве домашнего учителя, а затем получил должность учителя гимназии. В ходе осуществления педагогической работы в городе Франкфурт на Майне, Дистервег познакомился с несколькими педагогами, которые следовали в своей педагогической деятельности идеям Песталоцци. Данное знакомство сыграло большую роль в его дальнейшей педагогической деятельности, Дистервег начинает разрабатывать идею функционирования народной школы как школы, направленной на развитие у детей активности и самостоятельности мышления, кроме того, педагога занимал вопрос об осуществлении подготовки педагогического коллектива для таких школ.

Дистервег в течение тридцати лет занимался преподавательской работой (был учителем педагогики, математики, немецкого языка), кроме того, принимал активное участие в работе учительских семинаров в Мерее, в Берлине. В 1848 году прусское правительство обвинило Дистервега в «опасном вольнодумстве», отправило его в отставку, после чего педагог занялся литературной и общественно-политической деятельностью, которую продолжал до самой смерти. Умер в 1866 году от холеры.

В качестве наиболее интересных трудов Дистервега можно назвать следующие: О природосообразности и культуросообразности в обучении; Руководство к образованию немецких учителей.

Руководство к образованию немецких учителей

I. Правила обучения, относящиеся к ученику, к субъекту

* (*Сообразно с вышеуказанным принципом воспитания: "воспитание к самодеятельности на служение истине, добру и красоте" - высший принцип обучения должен был гласить: "побуждай воспитанника к самодеятельному исследованию истины" или "возбуждай познавательные задатки воспитанника, чтобы они развивались в усвоении и поисках истины".*)

1. Обучай природосообразно!

Обучение должно быть согласовано с человеческой природой и законами ее развития. Это главный, высший закон всякого обучения. Если возможно доказать, что известный способ обучения, метод и т. п. является природосообразным, то этим уже доказана его правильность. Что, напротив, приходится признать противоречащим природе ребенка и противоестественным, то безусловно непригодно. Поэтому как для врача, так и для воспитателя самое важное - узнать природу человека вообще и в частности, чтобы верно служить ее свойствам, особенностям и стремлениям. Можно противиться ее велениям, пересекать в некоторых случаях отчасти или целиком ее стремления; можно приказать им исчезнуть, но все это бесполезно. Они будут продолжать свое существование, подавленные, всегда прорываться и лишь на служении им могут быть достигнуты успешные результаты. Не против природы, но заодно с ней, при помощи заключенных в ней сил, может врач исцелить болезнь, т. е. он может устранить препятствия, очистить дорогу здоровым, укрепляющим, восстанавливающим силам и поддержать их; но без них он бессилен. Природа излечивает болезни при поддержке врача, служащего ей, следующего ее указаниям, а нередко и противящемуся ей и ее не понимающему - вопреки ему и всем его превратным средствам. Всякое искусство может достигнуть чего-либо лишь при содействии природы; оно не достигает ничего, идя против нее. Все, чего оно, на поверхностный взгляд, добивается без участия природы, при внимательном рассмотрении оказывается ее делом. Все достижения техники, вызывающие удивление, так блестящи только благодаря тому, что их творцы умеют использовать силы природы. Человек не велик в борьбе с природой, она смеется над его фантазиями, его созданиями; он велик только вместе с ней. Заключенные в ней силы и законы непреложны. Она может, чего хочет, и хочет только того, что может. Главное зло на свете, всякие несчастья и преступления происходят оттого, что природа человека не получила удовлетворения. Кто умеет наблюдать за сопротивлением природы неестественным ограничениям и стеснениям, удивляются ее энергии. Природа - это сила.

И в человеке его природа также сила. Молено не понять, что в него вложила природа, и стараться подавить ее стремления. Но все, что получается из отдельного человека, происходит благодаря использованию заложенных в нем сил, часто даже вопреки ложному их применению, не соответствующему его природе, обучению и извращенному воспитанию. Неправильное обращение с человеческой природой может убить отдельных людей, но человечество убить нельзя. В каждом новорожденном ребенке гонимая природа вновь возрождается, словно феникс из пепла, и вступает в борьбу с противодействующими ей явлениями и влияниями. Ни на минуту не ослабевая, она ведет жестокую войну против всего, что идет ей наперекор. Она одна - непобедимая сила на земле; она выходит в конце концов победительницей из всякой борьбы. Подавляйте стремящийся вперед разум силами тьмы: предрассудками, суевериями, заблуждениями, обманом, глупостью - в результате разум все равно возьмет верх. Стесняйте противоестественным образом: деспотическими законами, идолопоклонством, рабством стремления воли - за ночь у нее вновь вырастают крылья. Неожиданно она прорывается наружу, как бушующий вулкан с ужасающей мощью. Горе тому, кто, будучи облечен властью, способной на злоупотребления, не понимает природы народов, человечества! Природа не любит насмешек; время возмездия неминуемо наступит. Ничего не оставляет она неотомщенным. Противоестественный и поэтому злой поступок пожег породить только зло. Поэтому прислушивайся и внимай голосу природы, следуй точно по указанному ею пути. Лишь в союзе с ней можно достигнуть счастья и осчастливить других. Без доверия к природе человека невозможно природосообразное, успешное воспитание. Поэтому и в искусстве ищи также природу и, где это необходимо, возвращайся к ней! Там, где у человека наблюдаются противоестественные явления, внешняя или внутренняя уродливость, это должно быть отнесено за счет противоестественных влияний. Природа правдива. Она не создает в ребенке отравляющего жизнь недоверия, это результат искаженных влияний.

Следующие правила по большей части основаны на принципе природосообразности. Они или подчиняются ему или из него вытекают. Указывалось, что при помощи принципа природосообразности нельзя ничего установить, так как они чисто формального характера. Последнее совершенно правильно: он является нормативным, но в качестве такового по праву занимает первенствующее место, имеет руководящее значение, обладает авторитетом, требующим уважения.

2. Руководствуйся при обучении естественными ступенями развития подрастающего человека!

Обыкновенно в развитии человека до четырнадцати или шестнадцати лет различают три ступени: 1. Ступень преобладания ощущений (чувственного познания) или созерцания; 2. Ступень памяти; 3. Ступень рассудка. К этому ныне добавляют еще четвертую - ступень разума. Это подразделение содержит, несомненно, известную долю истины; однако оно не настолько бесспорно, чтобы им руководствоваться в обучении. Дело в том, что жизнь ребенка не может быть разделена на резко разграниченные периоды.

Все дети, правда в определенный период их жизни, например в период прорезывания зубов или к десяти годам, уже обладают обыкновенно некоторыми общими свойствами. Это, однако, не значит, что одно какое-нибудь направление, один задаток или одна сила настолько выдвинулись вперед, чтобы все другие перед нами стушевались или совершенно отступили на задний план. Поэтому данное подразделение фигурирует только как схема в заголовках руководств, которые выглядят благодаря этому весьма методически, но в дальнейшем сами очень мало с ним считаются. Другие, более общие и неопределенные определения, например категории Гегеля (созерцание, представление, понятие) или Канта (понятие, суждение, заключение), еще менее пригодны, что не требует доказательств. И все-таки, чтобы поставленный во главе принцип не оставался пустым звуком, необходимо сказать что-то более определенное о ступенях развития, или периодах развития (последнее выражение более подходящее, так как исключает неправильное представление о чем-то неожиданном и бросающемся в глаза). Решить этот вопрос можно только путем анализа имеющегося опыта. По моему мнению (которое читателям рекомендуется проверить), о нем можно сказать следующее: это, правда, немного, но этим немногим приходится удовлетвориться.

По истечении первых лет жизни ребенка не бывает такого времени, когда не проявилось хотя бы одно из основных различий, свойственных его интеллектуальным задаткам, о которых здесь идет речь. Если мы обозначим их, в порядке их последовательного развития, как чувственное восприятие, память, рассудок и разум, то этим мы скажем, что ребенок в любое время является существом, одаренным этими различными познавательными средствами. Он, следовательно, не бывает в одно время исключительно чувственно воспринимающим, в другое рассудочным существом и т. д., а всегда проявляются все функции, но лишь в различных формах и видах.

И шестилетнее дитя имеет разум, но только оно занято иными вещами, чем восемнадцатилетний юноша.

Необходимо, однако, установить наиболее общие формы развития умственной жизни. Ими являются восприимчивость и самодеятельность. Обе они проявляются всегда, но только первая преобладает в раннем возрасте и при нормальном развитии ребенка все более и более переходит во вторую. Это относится к духовной жизни. Но если взять человека в целом: обе его стороны - душу и тело, то мы должны сказать, что в первые двенадцать-четырнадцать лет жизни ребенка самодеятельность проявляется преимущественно в физической деятельности. Обе формы духовной жизни человека существуют, таким образом, нераздельно, но только очевидно, что восприимчивость с годами ослабевает.

На основании вышеизложенного дело представляется нам в следующем виде:

1. Самодеятельность человека выражается сначала в первой стадии жизни (приблизительно до четырнадцатого года) как физическая деятельность. Ребенок хочет свободно играть; мальчик резвится, так это и должно быть. Воспитательное искусство использует эти благородные стремления для всестороннего развития тела посредством

гимнастических занятий. Их не следует прекращать и на четырнадцатом году, но к этому времени они должны уже быть доведены до такого уровня, чтобы развитая до этих пор духовная самодеятельность могла бы управлять телом как уже совершенным и подлежащим дальнейшему совершенствованию орудием.

2. Духовная восприимчивость выражается приблизительно до девятого года, сначала в деятельности ощущений (здоровая восприимчивость отнюдь не является пассивностью!), в стремлении к чувственному познанию, к любознательности.

Следует упражнять чувства посредством внимательного ознакомления с предметом, сохранять прирожденную впечатлительность и живость и заботиться об основательном усвоении!

Само собой разумеется, что руководство чувственным познанием ребенка не прекращается на девятом году его жизни, а продолжается применительно к начаткам и основам каждой новой отрасли преподавания. К этому обязывает наше основное положение: "всякое истинное знание исходит из чувственного познания".

В этот же период (духовная) самодеятельность проявляется в свободной игре воображения. Отсюда любовь к рассказам, сказкам, робинзонадам и боязнь привидений (у всех детей с живым воображением, отсутствие которого не должно радовать воспитателя!).

Физически-духовная самодеятельность должна быть использована в этом периоде для приобретения технических навыков!

3. Предшествующий период, в особенности если он был целесообразно использован для проявления энергичной деятельности ребенка в природе и школе, переходит постепенно в способность основательного усвоения и запоминания, в способность и стремление к настоящему учению. Это продолжается приблизительно до четырнадцатого года. Восприимчивость и самодеятельность действуют тут сообща. Ум приобщается к чувственно воспринимаемому материалу и прочно его усваивает. Это период оплодотворения памяти ценным материалом, который необходимо запомнить на всю жизнь; это время изучения основ языков.

4. В этот же период, особенно у хорошо одаренных детей, пробуждается и выявляется способность понимания, осознания, мышления, способность из частностей выводить общие истины. Индивидуальные задатки, наклонности, свойства проявляются все более и более определенно, и не требуется уже особой проницательности для того, чтобы понять преобладающие стремления, предугадать или даже точно указать будущее жизненное призвание ребенка.

Это, понятно, не значит, что у шестилетнего ребенка совершенно нет разума и что ничего не следует делать для развития последнего. Отнюдь нет. Уже с этих ранних пор должно начинаться методическое развитие сознательного восприятия и усвоения окружающих вещей. Ничего, например, не может быть лучше, если такой маленький ребенок уже знакомится с элементами языка и сознательно выполняет простейшие арифметические действия (т. е. вполне элементарные упражнения). Но для настоящих абстракций, даже в ограниченной степени, время наступает только после десятого или одиннадцатого года. Это только начало абстрактного мышления. На основе имеющихся у него данных ученик научится выводить закономерности и правила и применять их к соответствующему материалу (что, однако, труднее и наступает позднее). В течение всего этого периода преобладает, однако, учение в собственном смысле этого слова и упражнения, которые приводят к прочным умениям.

5. После четырнадцатого года все более и более наступает период рассудка, который переходит в формирование начал разума. Это проявляется в возникновении идеалов. Следует сохранить силу чувственных восприятий, планомерно развивать рассудок, оживлять самодеятельную фантазию возвышенными идеалами. Наступают решающие годы, когда подрастающий юноша должен быть завоеван для всего истинного, великого, святого. То, чему теперь не положено начало, навряд ли разовьется когда-либо в жизни. Понятно, почему отцовское и учительское сердце трепещет от радости или тревоги. Здоровая деятельность соков выгоняет почки, плоды которых сохраняются в течение всей человеческой жизни. В

противном случае образуется тощий ствол, который будет влачить лишь жалкое существование.

Учение совершается теперь вполне сознательно, с ясным, отчетливым пониманием законов и правил; представления возникают в логической последовательности; сила мышления развивается; твердые принципы прочно усваиваются и применяются в жизни. Нравственные воззрения превращаются в убеждения, убеждения образуют характер и его силу.

Воля и мышление едины. Мышление есть бытие. Как человек мыслит, таков он и есть; каков человек, так он и мыслит "Voluntas et intellcctus sunt unum et idem"* (Спиноза).

* (*Воля и разум едины.*)

Результатом и доказательством правильного хода развития являются следующие признаки: развитие чувства, физическая сила и ловкость как базис энергичного характера; живость и сила восприятия; хорошая память, оплодотворенная ценным материалом и основами всякого истинного знания; развитые мыслительные способности; влечение и склонность к самостоятельному исследованию и свободному устному и письменному изложению; увлечение яркими идеалами и наглядными примерами деятельной жизни, посвященной служению истинному, доброму и святому; единство чувств, мысли, воли и выработанные навыки.

Вот общие замечания и указания. Что можно из этого извлечь для воспитания и обучения? Много - и ничего. Многое - если знание человеческой природы вытекает из собственного, живого наблюдения; ничего - если ее рассматривать и воспринимать как внешнее, чужое, готовое. Воспитателем и учителем надо родиться; им руководит прирожденный такт. При непосредственном общении с учеником внутреннее чувство учителя подсказывает ему, как он должен действовать, поступать; настало ли время, чтобы переходить к обобщениям или они непосильны еще не созревшему для них юношескому уму и только собьют его с толку. Вредно запаздывание, еще вреднее преждевременность*. Но никто не действует так пагубно, как деспотический учитель, не считающийся с естественным развитием человека, не уважающий этого развития. Так же пагубно действует учитель безыдейный, полный самомнения, критиканствующий. Он решается - и даже видит в этом геройство - раскритиковать перед учениками все великое, прекрасное, возвышенное в истории и литературе, приучает и учеников к критиканству, конечно, по данной, им навязанной мерке и тем разрушает их веру в идеалы. Подобный учитель убивает благородную человеческую природу.

* (*Педагогам еще много предстоит сделать для приспособления к ступеням развития ребенка учебного материала (как в отношении его подбора, так и способа изложения), Теоретическая разработка этого вопроса страдает еще многими погрешностями, т. е. ей недостает еще твердых принципов, основанных на верном опыте. Но все-таки, бесспорно, душа относится к своей пище так же, как тело к своей. Последнее в ранней молодости не переносит некоторой пищи, которая позднее для него вполне пригодна. Другую пищу оно всегда переносит, если она подготовляется для него каждый раз сообразно с его пищеварительными способностями. Самое худшее, что может случиться с ребенком,- это закармливание: он захворает.*

Разве не происходит то же со многими детьми в школе? Многие из них приходят в школу с живым желанием учиться. Постепенно оно ослабевает; бодрая самодеятельность переходит в пассивность. Ум еще воспринимает, но уже не усваивает и, наконец, изнуряется. Во многих отношениях остается желательным педагогический гомеопат, человек, учащий нас давать умственные приемы в такой дозе, в какой они действуют наиболее эффективно и при какой незначительное количество вызывает сильнейшее действие. Надо гораздо сильнее опасаться закормить учеников, чем ослабить их недостатком пищи. Педагогическая диететика и поваренное искусство - очень важные искусства. Им еще многое предстоит сделать.)

3. Начинай обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжай его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно!

Уровень развития ученика - исходный пункт. Следовательно, его надо определить до начала обучения. Так как умственное развитие связано с законом постепенности, то обучение должно следовать этому закону. Этого требует принцип непрерывности. Последний часто понимается неправильно. Искали непрерывности (как Песталоцци, ошибочно и наперекор собственному субъективному принципу, в своей "Книге матерей") в учебном предмете, в объекте. Отсюда многочисленные мелкие, мелочные упражнения, которые вновь вводили в школу, связывающую ум механистичностью вместо свободного развития. Принцип непрерывности относится к субъекту, к обучаемому индивидууму. Что для одного ученика является непрерывным, для другого полно пропусков. У одного ноги карлика, у другого - великана, один подвигается комариными шагами, а другой - шагами слона, хотя природа никого не награждает сапогами-скороходами. Чтобы лучше определить принцип непрерывности, мы скажем: то обучение непрерывно, которое делает ученика способным преодолевать каждую ступень с той степенью самостоятельности, какую допускает его возраст и природа предмета, так, чтобы были достигнуты общие цели обучения: развитие самодеятельности и полное знание предмета.

Надо, следовательно, в первую очередь принимать во внимание субъект, что вполне согласуется с заветами Песталоцци. Это называли субъективным методом, хотя здесь термин "метод" неуместен. Ему противопоставляли объективный метод, т. е. искали в объекте высшую норму обучения и говорили: Объект есть метод. Эти положения могут пока стоять рядом; впоследствии к ним будут сделаны необходимые добавления. Здесь же мы провозглашаем право субъективного метода. Развитие ученика повсюду имеет первенствующее значение; объективный метод вполне уместен именно тогда, когда он является субъективным. Спор кажется бесполезным словопрением. Может быть, и полезно углубиться в рассмотрение объекта, чтобы найти настоящий субъективный метод (вернее, ход обучения).

Близко стоит к верному принципу непрерывности принцип основательности в обучении. Добавим здесь поэтому и этот принцип. Противоположность основательности составляет поверхность, неосновательность, разбросанность и верхоглядство. Вряд ли кто пожелает высказаться за подобные качества. Поэтому принцип: "Обучай основательно" - общепризнан. И он, однако, может быть понят совершенно неправильно. Он не требует того, чтобы на одном предмете останавливаться до тех пор, пока в нем не останется ничего не известного ученику, пока вопрос не исчерпан окончательно. Подобный прием скорее могила хорошего обучения. Кто, например, в арифметике желал бы до тех пор заниматься сложением, пока ученик не исследует всесторонне это основное действие арифметики, поступил бы весьма неразумно. Требуется только не вести ученика дальше, прежде чем он будет в силах самостоятельно преодолеть следующую ступень; так что сообщаемое должно вполне соответствовать уровню развития ученика. Ни один предмет, как правило, не должен и не может быть исчерпан на какой-либо ступени юношеского обучения. Истинное умственное образование требует, напротив, частого возвращения к важным предметам, потому что только повторные занятия трудными вещами в различное время и на различных ступенях умственного развития приводят учащегося к полному овладению ими. Ложно понятый принцип основательности привел многих учителей к бесконечному дроблению предмета на тысячу упражнений и ступеней.

Вышеизложенные соображения слишком важны, чтобы не посвятить им еще несколько замечаний.

Без знания уровня развития ученика невозможно его правильное обучение. Иначе ведь неизвестно, что следует предпослать, с чем нужно установить связь. Здесь происходит то же самое, что и при написании книги. Если автор хочет, чтобы она была удачной, он должен совершенно ясно представить себе уровень развития тех, кого рассчитывает иметь своими читателями. Иначе он не попадет в цель; будет многоречив и пространен там, где должен быть краток, и краток там, где следует быть обстоятельным.

Но нельзя думать, что дело может ограничиться лишь самым общим знакомством с представлениями ученика. Никоим образом. Учитель должен досконально знать уровень развития и знаний ученика и учеников. Но как же этого достигнуть? Достигнуть этого можно только посредством знания жизни, молодежи и в особенности практических представлений людей, не обладающих научным образованием, но наделенных обыкновенным здравым смыслом и повседневным опытом. Последнее чрезвычайно важно. Наши ученики обладают этими же практическими представлениями, они приобрели опыт. Это очень важное обстоятельство, потому что опыт является той основой, из которой следует исходить в обучении. Ученики приобрели опыт, но это опыт примитивный. Его следует довести до их сознания, т. е. заставить выразить его словами, уяснить и уточнить. Новое знание, к которому хотят привести учеников, или подтверждает этот опыт, развивает и возвышает его до научных понятий, или же опровергает его и устанавливает правильное вместо ложного. Поэтому чрезвычайно важно знать те случаи, где обыкновенный здравый смысл обладает ложными представлениями или делает ложные заключения. В таких случаях надо действовать с особенной осторожностью. Правильный образ действий в подобных случаях безошибочно выявляет уровень мастерства учителя. Здесь ничему нельзя выучиться по правилам, тут учитель должен быть оригинальным. Он представляется действительным светочем разума и просвещения ученику, который уличен в своем ложном мнении и направлен им на путь истины.

Многие не поймут вышесказанного, но некоторые поймут и обрадуются, потому что в душе согласятся. Одна из их тайн обнаружена. Прежде у цеховых учителей были цеховые тайны, теперь они стали всеобщим достоянием. Иные будут, конечно, отрицать, что здесь речь шла именно о тайне: говорилось ведь лишь о правиле от неопределенного переходить к определенному, одно постепенно выводить из другого. Но именно это правило составляет для многих тайну, хотя оно представляет собой общий закон. Ему подчиняется как процесс развития природы, ведущий от хаоса к образованию животного из яйца, так и процесс развития мышления и других психических функций.

Для того чтобы вышесказанное приобрело большую наглядность, мы приведем несколько примеров из области физики.

Речь идет о движущих силах и телах, приведенных в движение. Ученики должны найти законы.

Учитель спрашивает: от чего зависит действие, производимое движущимся телом на другое, встреченное им по пути. Ученик знает, от чего оно зависит, потому что он с этим сталкивался в жизни: от массы движущегося тела. Следовательно, чем больше масса, тем больше действие; соразмерно с массой увеличивается действие (при одинаковых, конечно, условиях). Вот что известно здравому смыслу, но ничего более. Но следует дать возможность ученику высказаться до конца. Затем надо заставить его задуматься над тем, увеличивается ли действие пропорционально увеличению массы, будет ли вдвое, втрое увеличенная масса оказывать двойное, тройное действие. В итоге у ученика взамен старого представления возникнет новое. Здесь, как и при всяком правильном обучении, из первого, более неопределенного представления выводится второе, более определенное.

Затем ставится вопрос о влиянии скорости. Повседневный опыт научил ученика: чем больше скорость, тем сильнее действие. Больше он ничего не знает. Что действие (само собой разумеется, при одинаковых условиях) пропорционально скорости, является более определенной истиной, которую предстоит узнать, но она не столь наглядна, как первая. Ученик должен осознать, что вывод верен; с ним надо об этом побеседовать. Ученик познает при этом не только новую истину, но обнаруживает другое: насколько близко учитель знает его и его представления о предмете. Благодаря этому он узнает одновременно своего учителя и самого себя. Вдумчивый учитель видит по лицам учеников, когда это происходит, и переживает прекрасные минуты счастья.

Второй пример. Речь идет о силе притяжения и ее действии, прежде всего о весе тел и давлении на точку опоры. Как только ученик узнал, что вес тела является следствием силы

притяжения, то сейчас же (так как он подозревает или знает о взаимосвязи причин и следствий) он делает непосредственные выводы: чем больше вес, тем сильнее притяжение; одно тело, имеющее вдвое больший вес, нежели другое, притягивается с силой вдвое большей, чем последнее; следовательно, сила притяжения, с какой земля действует на два различных тела, пропорциональна их весу. Такое заключение заведомо ложно, но пусть оно будет сделано, а рядовой, но вполне здравый рассудок сделает его обязательно. Ученик, сделавший подобное заключение, проявляет, таким образом, свою понятливость. Учитель высказывает ему одобрение, хотя в дальнейшем и должны последовать поправки. Последние должны быть сделаны обстоятельно, подробно и основательно.

Такие случаи дают ученику возможность усвоить, помимо учебного материала, еще весьма существенное и важное: узнать разницу между точкой зрения здравого смысла и научно образованного разума и (неизмеримую) ценность образования. После такого опыта достаточно уже простого указаний. Можно быть уверенным, что ученик проникся любовью к образованию, а это более ценно, нежели приобретение отдельных сведений и знаний. Снова наступает счастливая минута для учителя. Он убеждается в том, что ему удалось проникнуть до самой глубины души учащегося, а это имеет большее значение, чем затронуть и возбудить чувства или даже только ощущения.

Способ обучения, или метод предмета, зависит, конечно, от природы этого предмета. Различные вещи нельзя преподавать и изучать одинаковым образом. Но не эта объективная точка зрения является господствующей при обучении юношества, а субъективная. Как следует излагать данный предмет сообразно с законом развития человеческой природы и уровнем развития учеников? Вот важнейшее исходное положение, определяющее выбор метода. Один и тот же предмет иначе преподается мальчику, чем юноше, иначе четырнадцатилетнему, чем десятилетнему мальчику.

Возьмем, например, преподавание языка, родного или иностранного. До юношеского возраста никакое абстрактное преподавание в строгом смысле слова не годится для мальчика. Он усваивает только конкретное. Можно навязывать ему абстрактное, но он им не воспринимается. Поэтому ошибочно навязывать ему в таком возрасте грамматические определения, мучить его, давая, например, определения имени существительного, глагола, подлежащего, дополнения и т. д. Научная основательность отвергает признаки и определения, достаточные для начального обучения, вроде следующих.

Имя существительное,- слово, перед которым можно поставить член: глагол узнается благодаря тому, что его можно спрягать с "я, ты, он" и т. д.; подлежащее отвечает на вопросы кто? что?, дополнение - на вопросы (посредством подлежащего и глагола) кого? что? и т. д. Определяя таким образом сотни подлежащих и дополнений в встречающихся ему предложениях, ученик лучше узнает эти части предложения, чем через многочисленные, не относящиеся сюда определения, доставляющие иногда много труда даже ученым-филологам. Как же можно отнести их к первым годам учения?

Одним словом, уровень развития ученика определяет метод преподавания предмета. Уверенное распознавание предметов и умение их различать по внешним признакам - первая ступень всякого знания и учения. Так узнает маленький человек дерево и отличает его не только от дома или корабля, но также уверенно и от куста или травы. Для начала этого довольно. Сущность дерева для него остается скрытой на долгие годы. То же самое е языком. Кто хочет начинать с внутренней сущности предметов, поступает неправильно: он не достигает ничего, разве только слепого повторения, и вызывает обыкновенно такую путаницу в юных головах, что они теряют свой природный рассудок. Неправильное знание хуже, чем незнание. Неправильно обученного ученика труднее направить на верный путь, чем ничего не знающего. Субъективный уровень развития учащегося всегда должен служить мерилом.

Учи как можно меньше! Это правило настолько тесно связано с вышеизложенным, что мы его присоединяем сюда.

Старые учителя следовали обратному принципу: они учили по возможности больше, излагали как можно больше, нагромождали материал в своих учебниках, например в

латинских грамматиках. Они желали поступать как можно основательнее и держались мнения: вреда от этого быть не может; нельзя предвидеть, для чего может пригодиться ученику выученное; выученное не составляет бремени.

Подобные ложные, вредные представления, увы, еще нередко встречаются в практике. Как часто еще приходится доказывать, что ученики многое учат преждевременно. В этом случае он не только не может воспользоваться этим материалом, но он даже мешает усвоению необходимого, успешному продвижению вперед, так как отбивает всякую охоту и интерес к учению, и, кроме того, обременяет память, где, не получая применения, плесневеет и гниет.

Что неприменимо сейчас же, что не является необходимым для продвижения вперед, того учить не надо. Учи как можно меньше! Тогда ты будешь занимать ученика лишь наиболее существенным, лишь самым главным, тогда ты сможешь основательно взяться за этот материал, запечатлеть его неизгладимым образом в сознании ученика. Он же вскоре преисполнится радостным чувством и вселяющей в него бодрость уверенностью, что кое-что знает и умеет. Тогда его учение станет основательным. Это и есть подлинная основательность. Изучение же всего того, что непригодно для продвижения вперед,- ложная основательность, отсутствие правильного метода.

Чаще всего повинны в этом грехе молодые учителя; они учат всему, что только что выучили сами и обременяют головы своих бедных учеников ненужным балластом. И в наше время еще приходится встречаться с подобными явлениями, достойными сожаления. Учителя, обладающие хорошими задатками, из года в год все сильнее сокращают учебный материал и доводят его в конце концов до неизбежного минимума. Это настоящие учителя.

4. Не учи тому, что для ученика, пока он это учит, еще не нужно, и не учи тому, что для ученика впоследствии не будет более нужно!

Два правила, два крайне важных правила, которые слишком часто отвергаются и, по-видимому, слишком малоизвестны. Однако они имеют такое значение, что можно сказать без преувеличения: несоблюдение их (в особенности второго) часто лишает ученика, по отношению к которому была допущена эта погрешность, значительной части благотворного влияния, оказываемого на него обучением.

Первое правило вытекает из положения: обучение должно сообразоваться с уровнем развития обучаемого ученика, именно с настоящим уровнем, а не с возможным будущим. Поэтому можно бы выразить это правило в немногих словах: ничему не учи преждевременно. Читатели сейчас же заметят: это правило не должно быть понято буквально (cum qrano salis), и против него можно возражать если не по существу, то исходя из жизненных условий. Как быть, если ребенок на десятом, двенадцатом, четырнадцатом году навсегда покидает школу? Разве тут не надо спешить? Весьма многим паше правило совершенно неизвестно. Они не считаются с ним и думают (если они вообще думают): будущая жизнь и предстоящие в ней испытания внедрят со временем в ум, дремлющий пока еще в тумане, и в твердокаменную душу непонятные им сейчас положения и изречения. Они заставляют детей, ввиду этого, заучивать слово в слово, наизусть,- конечно с большими мучениями,- совершенно непонятные детям положения и тексты, которые ничего не говорят ни их уму, ни сердцу, потому что у первого нет еще сил, а у второго еще не проснулась потребность в этом! Это относится не только к неправильному преподаванию закона божия, приносящему особенно большой вред, но также и ко всякому другому обучению. Благодаря этому многим, может быть, на всю жизнь делались противны катехизис, книга церковных песнопений, библия. Попытки изгладить самые первые неблагоприятные впечатления удаются редко, почти никогда. Ведь хотят вычеркнуть целые годы, которые юноши прожили в тот период их жизни, когда они отличались особой впечатлительностью, преисполненные глубокой неприязни к учению. Это почти невозможно. Материал, который может быть воспринят и усвоен только взрослым человеком, недоступен для юношества. Против неправильной постановки дела предупреждает правило: "ничему не учи преждевременно!" И если тебя принуждает к тому сила обстоятельств (часто это только кажется, и ты лишь слепо следуешь старой вредной

привычке!), то делай все от тебя зависящее, избегай всего непригодного, старайся тяжелую пищу сделать удобоваримой и вкусной!

Второе правило, пожалуй, еще важнее первого. Оно предохраняет от мимолетного отвращения, последствия которого в дальнейшем становятся неизгладимыми. Нередко взрослые благонамеренные, разумные, нравственные и благородные люди с каким-то презрением вспоминают о своем учении и учителях и не могут переломить себя, чтобы вспоминать иначе. Чем это вызвано? Возможно, нелепым и ребяческим методом, при помощи которого они обучались, но главным образом самим содержанием обучения, которое, может быть, соответствовало их детским годам, но находится ниже уровня развития взрослого человека.

Говорят: человека надо воспитывать и учить в такой последовательности, в какой воспитывался весь человеческий род. Верно ли это? Пусть читатель подумает над этим. Мы можем тут только поставить вопрос. Но одно несомненно: многое из того, чему обучаются в наших школах, теряет свое значение для взрослых, кажется им нелепым и ребяческим. Это побуждает их смотреть на такое обучение не просто как на пройденную ступень человеческого образования, но и отвергать все, с ним связанное, хотя бы даже и внешне. Надо ли приводить примеры? Хотя бы примеры из обучения истории ветхого завета? Пусть читатель сам подумает о многих рассказах, которые включены во все учебники священной истории, предназначенные для детей. Ребенок принимает их слепо, на веру и запоминает. А потом? Взрослый человек отвергает воспринятое им в юности на веру учение, презирает его, когда оно перестает соответствовать его более зрелым представлениям. Он, разумеется, презирает вместе с ним и школу и учителя, который, как ему кажется, стоит (а может быть, и на самом деле стоит) на старой точке зрения. От этого предохраняет наше правило: "не учи ничему, что не будет иметь никакого значения для ученика, когда он вырастет и созреет!" Одним словом (по несколько в другом смысле, чем параллельное предложение: "не давай ничего преждевременно!") - не давай ничего слишком поздно! (первое относится к уровню развития отдельного ученика, последнее - к культурному уровню всего человечества).

Мы только указали на оба правила. Но по многим соображениям мы особенно рекомендуем читателю продумать самому их содержание. Стоит поразмыслить над тем, что взрослый человек не должен бы иметь основания смотреть с презрением и даже с насмешкой на свою старую школу, на содержание и формы обучения в ней, на учебные книги и самого учителя и с горестью чувствовать, что он вынужден и своего ребенка предоставить таким же мукам. Школы же, в которых господствует современный дух, могут гордиться тем, что родители их учащихся искренне сожалеют, что не могут еще раз стать детьми, чтобы наслаждаться благами разумной педагогики и дидактики. Имеются, однако, и противоположные примеры. Многие школы отстают от духа настоящего времени, пусть они прислушиваются к нашим предостережениям!..

5. Обучай наглядно!

Этому правилу я отвожу, соответственно его значению в природосообразном обучении, первое место. Но все его значение редко оценивается в должной мере. Оно является основой новейшего обучения, подлинным принципом элементарного обучения в новой школе.

Лежит ли в основе всего нашего познания чувственное восприятие - здесь мы не собираемся касаться этого старого и нового спора. Правда, некоторые ученые-исследователи не только подчиняют чувственные познания логическому мышлению, но противопоставляют последнее первому, усматривая между ними качественное различие. Но во всяком случае нельзя отрицать, что в обучении юношества всякое преподавание должно опираться на принцип наглядности.

Развитие человеческого ума начинается с чувственного восприятия внешнего мира. Оно выражается в ощущениях, которые связываются в наглядные представления, а последние возводятся разумом в общие представления или понятия. Поэтому понятия должны основываться на представлениях, представления на ощущениях. Иначе они окажутся лишенными содержания, пустыми, а обозначающие их слова пустословием.

Со времен Руссо и Песталоцци, которым мы (после Локка) обязаны бесконечно многим, многие держались того мнения, будто принцип наглядности следует ограничивать первоначальным обучением или относить только к элементарной арифметике и геометрии. Но это были весьма односторонние взгляды, Всякое ясное и верное познание юноши - как познание внешних предметов, так и познание внутреннего состояния самого духа - исходит из чувственных восприятий и только из них. Способность восприятия имеет две стороны: внешнюю и внутреннюю. Посредством первой при помощи органов чувств человек воспринимает отдельные предметы мира и их признаки, посредством второй перед его сознанием обнаруживаются отдельные состояния духа. Приобретенные таким образом представления называются внешними и внутренними наглядными представлениями и всегда воспроизводят нам только отдельные предметы. Последние являются во всяком обучении - как в преподавании закона божия и языков, так арифметики и геометрии - первым и ближайшим, что должно быть воспринято учащимся. Рассудок или умозрительная способность затем уже сама по себе овладевает ими, чтобы посредством исключения (абстрагирования) индивидуальных признаков и объединения общих создавать высшие или более общие представления и понятия. Поэтому принцип наглядности требует: исходи из чувственно воспринимаемого и переходи от него к понятиям. Иди от единичного к общему, от конкретного к абстрактному, а не наоборот! Этот принцип относится ко всему обучению и воспитанию. Только его безоговорочное применение дает возможность изгнать бессодержательное учение, пустую, никчемную, вредную ослабляющую ум игру в определение абстрактных понятий, которая приводит к бессмысленному повторению непонятных слов и потому порабощает ум и препятствует его нормальному развитию.

Само собой разумеется, в условиях школы не всегда возможно непосредственно дать ученикам те наглядные представления, которые лежат в основе всех изучаемых понятий. Но, однако, в большинстве случаев это может и должно иметь место. Там же, где это невозможно, приходится прибегать к изображениям на картинах, к воспоминаниям о пережитом детьми за стенами школы, к сравнениям, аналогиям и другим средствам. Но необходимо признать, что умственное образование учеников успешно подвигается вперед там, где дело ведется таким образом, и оно превращается в пустое, никчемное занятие там, где такие приемы отсутствуют. Где, например, география изучается без родиноведения, без создания наглядных представлений посредством карт, рисунков и т. д.; где история излагается без конкретных, жизненных образов, в виде абстрактной схемы, которая навязывается памяти; где религия преподается посредством заучивания наизусть текстов, по большей части совершенно чуждых ребенку, там царит старый, отвратительный, мертвящий формализм. Это учение для школы, а не для жизни, это - вооружение детей пустыми, бессодержательными знаниями, которые многие принимают за истинные в течение всей своей жизни, а другие в своем тупоумии и незнания законов человеческого развития стараются передать потомству. Если жизнь не исправит вреда, принесенного в этом отношении школой, то человек останется навсегда под гнетом умственного рабства, часто не ощущая тяготеющего над ним бремени. Отсюда следует, что для учителя, которому действительно дорого умственное развитие его учеников, не существует более высокой задачи, чем самому основать все свои понятия на наглядных представлениях с тем, чтобы сделаться способным преподавать наглядно. Этим обусловливается ценность его преподавания.

Если мы теперь окинем взглядом современное развитие практической жизни и литературы, то убедимся, что важность чувственного познания, необходимость непосредственных наблюдений признается все сильнее. Это, несомненно, многообещающий успех, который приведет к необычным, почти непредвиденным результатам.

Никого уже не удовлетворяет ненаглядное пустое установление понятий. Повсюду: в общественной жизни, в науке, в обучении, даже "на подмостках, изображающих мир", требуются конкретные явления, действительность, факты. Нигде больше не довольствуются рассуждениями, общими правилами и абстрактными положениями. Всякий хочет видеть сам, узнать непосредственно, пережить лично; хочет конкретной жизни, а не абстрактных теорий.

Всюду настаивают па непосредственном восприятии, т. е. непосредственно наглядных приемах, требуют, чтобы все было сведено к непосредственной наглядности. Это выражение сделалось почти общепринятым. Его приходится слышать не только от практических деловых людей, но не менее часто от умозрительных философов, от людей практики и представителей теории. Поэтому пусть обучение, которое всегда должно следовать за жизненным прогрессом, всюду соблюдает принцип наглядности! До этого мы еще не дошли, но мы находимся на пути к этой цели. Кто ее хочет достигнуть, всегда начинает с факта, примера, но никогда не с правила, с принципа. Правила - это абстракция из примеров, принципов: размышления над фактами. Без примеров непонятны правила, без фактов принципы. "Понятия без наглядности пусты",- сказал Кант, глубокий философ и мыслитель.

Говорят, что слишком кричат о наглядности. И несмотря на это, мы провозглашаем, что всякое обучение должно быть наглядно, наглядно! Еще не пришло время остановиться. Тысячи учителей, невзирая на этот "крик", до сих пор ограничиваются сухим изложением понятий, следуя мертвому абстрактному методу старой школы. Если бы они захотели понять, как формируются представления в уме ребенка, то можно было бы питать надежду, что они изменятся.

Основу всякого знания составляет ощущение, чувство или, как говорит Вейс, "душа". В своем чувстве человек еще не отделяет субъекта от объекта; чувствующий и то, что чувствуется,- это нечто единое. Сознание еще не отделяет себя от предмета. Чтобы этого достигнуть, необходимо возбудить внимание ученика, постараться, чтобы ум его направился па предмет, чтобы он созерцал его, воспринимая его с его признаками как предмет, вне его находящийся, отделенный от познающего ума. Предмет оказывает на ум раздражающее действие, вызывает в нем ощущения, возбуждает внимание, и он воспринимает предмет. Сначала он приобретает о нем непосредственные представления (чувственные представления), затем он его воспроизводит, отделяет от чувства, углубляется в него, но составляет представление о нем, которое сохраняется и в отсутствие предмета. Представление стало, таким образом, его действительным достоянием, он отделяет себя от представления, а представление от предмета; он приобрел свободное самосознание; предмет стал его представлением, с которым он может поступать как угодно, использовать его для дальнейшего мышления. Его представления уже не связаны с предметом, он может отвлечься от него, может, отбрасывая в сторону единичные признаки, образовывать новые представления (понятия) и находить для них слова. Слово служит обозначением возникшего из непосредственного чувства, ставшего свободным, представления или развившегося из него понятия. Это уже не пустой звук, но полное содержания представление. Пока предмет вызывает только ощущение, им нельзя распоряжаться свободно.

Поэтому Кант добавляет к вышеизложенному положению еще следующее: "Наглядные представления (ощущения) без понятий слепы". Здесь, однако, остается в силе и наше положение: "Понятия без наглядных представлений пусты и бессодержательны".

Основной принцип новой школы гласит: "Самодеятельность посредством чувственного познания и на основании последнего: 1) самодеятельность как форма духовной деятельности; 2) непосредственное, чувственное, живое познание (содержание); 3) самодеятельное мышление на основе чувственного познания и, наоборот, при большей зрелости: создание наглядных представлений на основании всего передуманного. Старая школа знала не объективный, а абстрактный метод. Новая школа придерживается субъективного и в обучении стремится к наглядному или конкретно-объективному методу - взаимодействию и единству субъективного и объективного методов. Пусть учитель, желающий следовать требованиям современной дидактики, дополнительно продумает это. Все дальнейшее является раскрытием установленного принципа.

6. Переходи от близкого к далекому, от простого к сложному, от более легкого к более трудному, от известного к неизвестному!

Здесь мы имеем не одно, а четыре различных дидактических правила, но они родственны друг другу и должны для правильного понимания рассматриваться совместно. Поэтому мы соединили их в одно общее требование.

Все четыре правила основываются на предыдущем принципе наглядности и исходят из природосообразности. Кто хочет обучать наглядно и природосообразно, должен точно следовать этим четырем правилам.

От близкого к далекому!

При естественном развитии ребенок всегда переходит от колыбели и детской к знанию дома, жилья, окрестностей, округа и т. д., пока, наконец, человек не охватит всю вселенную и "не найдет бесконечный мир слишком тесным". Но не всегда в обучении это правило должно применяться в таком пространственном смысле. Часто по духу очень близко то, что с другой точки зрения кажется находящимся весьма далеко... Принцип "от близкого к далекому" вовсе не требует, чтобы ученик познакомился со всей Европой прежде, чем изучил солнечную систему, или с историей XVIII в. раньше, чем с библейскими преданиями о жизни в раю, потому что многое, отдаленное от человека большим пространством и долгим временем, близко ему по духу. Поэтому, чтобы не извратить этот принцип, его следует применять совместно с другими; только тогда он выражает верную мысль. Все его большое значение, однако, еще не оценено; по крайней мере далеко не везде он осуществляется на практике. Конкретное, наглядное всегда близко, абстрактное далеко; следовательно, раз мы идем наглядным путем, то всегда переходим от близкого к далекому.

От простого к сложному!

Это правило верно, если оно правильно понято и не изолировано от остальных. Но его следует применять вместе с правилом:

От более легкого к более трудному!

Простое обыкновенно легче, сложное труднее. Это относится по крайней мере к внешним видимым вещам. Легче изучить очень простое растение или животное в отношении их частей и строения, чем создание, имеющее разнообразные части. Простые математические действия и фигуры усваиваются легче, чем сложные и запутанные, из-за наличия в последних разнородных частей. Часто, однако, простое бывает именно наиболее трудным. Изучение низших животных, например, труднее, чем высших, обучение минералогии труднее, чем зоологии, хотя животное обладает очень сложным организмом. Поэтому развивающийся ум начинает с восприятия отдельных предметов, обладающих большим разнообразием признаков, хотя он и не овладевает ими всеми одновременно. Только позднее он доходит до более простых представлений, до более общих и высших, и так далее, пока не дойдет до самых общих и простых понятий. Здесь сложное оказывается, таким образом, более доступным детскому уму, чем общее, простое. Поэтому первое должно предшествовать второму.

Если мы присмотримся поближе к этому процессу развития, то обнаружим собственно следующее. Прежде всего пробудившийся человеческий ум усваивает посредством так называемых ощущений самые простые признаки чувственных предметов, например цвет розы или блеск солнца и ничего более; постепенно он овладевает и остальными признаками розы, объединяет их в одно общее, в понятие об отдельной розе, заключающее в себе бесконечное множество признаков. Затем отдельные розы сравниваются между собой, образуется понятие о розе вообще, которое является уже более простым представлением по сравнению с представлением об отдельной розе. Посредством сравнения розы с другими подобными созданиями возникает понятие о цветке, растении, существе или вещи. Таким путем ум доходит до совершенно простого представления, которое содержит только один признак, и поэтому не подлежит ни дальнейшему расчленению, ни обобщению; следовательно, завершает ряд представлений. На другом конце - в начальной точке ряда - находилось также совершенно простое представление. Простые представления, таким образом, замыкают взаимосвязанные ряды представлений: исходя из совершенно простого, снова, наконец, доходят до совершенно простого. Посередине находится сложное. Начальную точку образует чувственно-простое - ощущение; конечную точку - абстрактно-простое, наиболее общее

понятие. Близ первого находится чувственно-сложное, близ второго абстрактно-сложное, и так совершается постоянны и переход от одного конца к другому и наоборот. Такой путь соответствует ходу естественного человеческого развития; противоположный избирает обычно наука, которая исходит из общего и подчиняет ему частное, конкретное. Элементарный ход развития и (обычное) научное изложение, таким образом, взаимно противоположны.

Поэтому принцип "от простого к сложному" должен быть понят правильно. Раньше чем приступить к изучению отдельных частей растений, частей его частей и т. д., надо рассмотреть его в целом и прежде всего усвоить наиболее чувственно-простые части. Поэтому не всегда исходной точкой является самое простое, отдельное, наиболее конкретное. Но всегда этой точкой должно быть что-либо конкретное и именно индивидуальное, а отнюдь не абстрактное. Это различие нужно как следует помнить. Но не всегда так делали, даже и в последнее время. Представление о животном вообще доступнее, чем представление об отдельной породе животных, но оно создается путем наблюдения отдельных индивидуальных животных. Усвоение главных частей простого предложения должно предшествовать изучению его отдельных частей, различных видов предложений и сложных предложений, но при этом надо исходить из отдельных примеров.

Не требует доказательств, что правило "от более легкого к более трудному" верно. Человеческая сила ведь растет и зреет постепенно. Но этим не сказано, что в последующем уроке не могут и не должны встречаться более легкие задачи, чем в предыдущем. Напротив, избежать этого всегда было бы невозможно. Кроме того, это и не требуется. Упорядоченное обучение подобно заранее спланированному путешествию, посредством которого предполагают укрепить и освежить душу и тело. Тут не начинают сразу с восхождения на Пиренеи или Альпы, но и не взбираются на каждую маленькую горку, прежде чем отваживаются подняться на более высокую. Разнообразие: местность то ровная, то холмистая, то подъем на вершину, то спуск вниз, сейчас трудная дорога, потом опять легкая и т. д. - освежает и укрепляет. Это же имеет место и при всяком оживляющем обучении. Однообразие утомляет; каждый любит разнообразие. "Всякий способ хорош, за исключением скучного",- гласит французская пословица.

От известного к неизвестному!

Это правило является самым важным из четырех, потому что оно господствует над всеми, т. е. в случае столкновения или конфликта между ними оно берет верх, а остальные должны ему подчиниться. В особенности это относится к первому и второму правилам: с третьим оно по большей части совпадает, потому что известное обыкновенно легко, неизвестное трудно. Следовательно, если более далекое и сложное оказывается более известным, чем более близкое и простое, то начинать надо с далекого, а не с близкого, потому что развитию человеческого ума свойственно всегда и везде присоединять неизвестное к известному, с ним сравнивать и сопоставлять, чтобы овладеть неизвестным и сделать его известным. Другого пути для образования не существует. Кажется, правда, будто можно начинать и с неизвестного, предпосылая его известному. Многократно это пробовали даже осуществить, извращая при этом обучение, так как это, безусловно, нечто невозможное. Этого нельзя себе представить, а следовательно, и реализовать. Лишь поскольку мы можем связать новое со старым, незнакомое с тем, чем мы уже владеем,- одним словом, неизвестное с известным,- поскольку новое, незнакомое воспринимается нашим умом. Известное всегда является ясным, неизвестное - темным. Начинать с неизвестного, чтобы направляться к известному, значило бы установить сначала темноту, чтобы во мраке обнаружить свет. Тут очевидное противоречие и абсурд. Поэтому нельзя научиться иностранному языку иначе, как с помощью родного. Разве только уподобиться грудному младенцу, поселиться среди чужого народа и постараться забыть все прежде выученное. Пытаться объяснить родной язык, прибегая к иностранному, значило бы темное делать наглядным посредством еще более темного. Но отечественное получает должное освещение благодаря чужеземному; для правильного понимания вещи необходимо ее сравнение с родственными ей вещами.

Мы не имеем другой возможности овладеть неизвестным, как только посредством известного. Незнакомые растения, животные, люди, язык, понятия, миры - все сопоставляется с уже знакомым. Находящееся за пределами непосредственной наглядности становится ясным благодаря сопоставлению с наглядным. Наиболее убедительным примером является сам язык, который выражает невидимое и вечное посредством слов, обозначающих непосредственно или через свои корни представления, добытые наглядным путем, например: всемогущество, всеведение, неизменность, непостижимость и т. д.

Такие же представления, которые только отрицают все ранее нам знакомые представления, не могут быть сравнены и объяснены посредством одного из них, навсегда остаются для нас темными, например: понятие о вечности, небе, аде, потустороннем и т. д. Все, что не может быть связано с ранее известными, чувственно воспринятыми представлениями, навсегда остается для нас неизвестной величиной. Поэтому необходима непосредственная наглядность, а где она невозможна, создание наглядных представлений о неизвестном, незнакомом посредством известных вещей, картин, символов, аналогий и т. д. Дидактический принцип "от известного к неизвестному" чрезвычайно обширен и исключительно важен. Наука или система могут начинать с наиболее общего, далекого, абстрактного, неизвестного, но элементарное обучение, как и всякое развивающее обучение,- ни в коем случае. Не может также принести пользы и такое научное обучение, при котором ученик не сравнивает везде и всегда общее, неизвестное, с частным, известным, разъясняя первое посредством последнего. Этим объясняется бесплодность научных занятий столь многих людей, которые не в состоянии связать абстрактные высоты с конкретными положениями. Ни одна наука не возникла путем перехода от абстрактного к конкретному. Поэтому всегда следует придерживаться естественного пути развития науки и только после основательного овладения какой-либо наукой устанавливать ее систему.

Правило "от известного к неизвестному" относится во всяком случае без исключения ко всякому развивающему обучению юношества, поэтому оно может служить мерилом для оценки природосообразности обучения.

Указания, которые содержатся в предыдущем параграфе, мы намерены, ввиду важности вопроса, возвести в самостоятельный принцип. Он гласит:

7. Веди обучение не научным, а элементарным способом!

Научное преподавание, которое мы встречаем, например, в университетах, начинается обыкновенно с самых общих положений - аксиом, определений, общих подразделений, схем и принципов, которым подчиняется частное и отдельное. В таком порядке излагается сущность науки. Здесь имеет место соответствующая систематическая последовательность, дедукция, так называемое прогрессивное движение или синтетический метод, система.

Наука не возникла в том виде, в каком она излагается в качестве готового самостоятельного объекта, потому что человеческий ум открывает и познает сначала конкретное, частное, из чего он впоследствии развивает общее. Такое начало с конкретного, специального, индивидуального и переход к абстрактному является, следовательно, естественным ходом развития. Поэтому всякое развивающее обучение придерживается этого пути. Мы называем это обучение элементарным, потому что оно охватывает и развивает задатки учащегося в самой их основе; а метод мы именуем элементарным методом. Таким образом, научный метод прямо противоположен элементарному. Исходная точка одного составляет конечную точку другого, и наоборот.

Не требуется большого навыка, чтобы определить, каким способом привык работать тот или иной учитель.

Учитель, следующий научному методу, излагает, сообщает, объясняет, учит догматически. Если иногда и поднимается какой-либо вопрос, то ответу на него не придается значения; из него не извлекается никакой пользы, и дело продолжается в заранее обдуманном направлении. Вопросы задаются только для видимости. Ученик всегда обречен на пассивное восприятие, на получение готового, на заучивание, списывание. Учитель обращает

излагаемую им науку или самого себя, так как он представляет ее, в центр движения или даже застоя.

Противоположным образом поступает учитель, применяющей элементарный метод, даже при так называемом научном обучении. Он исходит из наличного уровня развития ученика, вызывает в нем самостоятельность посредством вопросов, воздействующих на его познавательные способности, и, непрерывно его возбуждая, направляет к нахождению новых познаний и порождению новых мыслей.

Элементарный метод делает, таким образом, ученика, а в школах целый класс центром движения. Сам учитель рассматривает себя как средство, благодаря которому осуществляется возбуждение и руководство. Он обращается в орудие, способствующее деятельности. Все это достигается тем, что он следует вышеуказанным дидактическим принципам. Обучать таким образом называется обучать элементарно.

Таким путем под конец доходят, конечно, до общих положений, аксиом и принципов, они составляют результат.

Это ход элементарный, природосообразный, образовательный. Его следовало бы придерживаться не только в начальных школах, но и во всех школах, даже в реальных училищах и гимназиях. Науки, знания не следует сообщать учащемуся, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самодеятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, но он самый трудный, самый редкий. Его трудностью объясняется редкость его применения. Механическое повторение учениками слов учителя, зачитывание на уроках книжного текста, диктовка в сравнении с ним детская забава. Зато такие приемы никуда и не годятся. Стыдно, что они еще встречаются в наше время. Преподавателю средних и высших учебных заведений, подобно учителю начальных школ, следовало бы также предъявлять обязательное требование, чтобы он пользовался элементарным методом. Мнение, будто этот метод пригоден только для начального обучения, весьма односторонне. Этот метод уместен везде, где знание должно быть приобретено, т. е. для всякого учащегося. Поэтому, если профессор университета не желает или не может применять вопросное преподавание, то он должен по крайней мере излагать науку развивающим способом, т. е. элементарно, представляя слушателям живой мыслительный процесс. Лишь таким образом студенты приучаются мыслить. Если бы только мертвящее, ужасное, догматическое преподавание общих положений науки, еще не усвоенной слушателями, еще не изученной в частностях, наконец исчезло бы из аудиторий, как механическое повторение учениками слов учителя и догматическое учение постепенно исчезают из классов! Учащимся должно преподноситься не законченное, завершенное, но частное, находящееся в становлении. Настоящий учитель показывает своему ученику не готовое здание, в которое вложены тысячелетия труда, а побуждает его укладывать кирпичи, возводить здание вместе с ним, учит его строительству.

Так называемый научный метод - метод дедуцирующий, синтетический, прогрессивный, диалектический часто, именно в худшем случае, чисто догматический. Элементарный метод - индуктивный или индуцирующий, аналитический, регрессивный, эвристический. Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить. В первом случае происходит движение сверху вниз, во втором - снизу вверх; там ученики начинают с вершины и стараются наконец дойти до основания; здесь начинают с основания, на котором стоит ученик, и поднимаются до конечной точки, до вершины.

Догматический октроированный метод имеет аристократическую природу, развивающий метод Песталоцци - демократическую. Первый пригоден для самодержавных стран, последний - для будущих граждан конституционных государств. После этого нет никакого сомнения, каким способом должен пользоваться учитель, конечно, если его мысль и образ действий находятся друг с другом в гармонии. Но, к сожалению, часто замечается большое противоречие между ними: учителя, которые, согласно их словам и убеждениям, воспринимают все демократически, преподают при этом по старому, аристократическому, самодержавному, октроированному способу. Такие учителя на словах хотят примкнуть к народному движению, но всем своим поведением отрекаются от своего стремления.

Бесполезное, напрасное старание! Наоборот, кто преподает народным, элементарным способом, тому совсем не нужно говорить о народности: все его поведение народно. Отсюда следует: последовательный сторонник абсолютизма, учитель откровения божия, ультрамонтан, низкопоклонник и т. п. должен ненавидеть и отвергать развивающий метод обучения; этот развивающий метод является продуктом свободомыслящего, воспитанного в духе свободы и борющегося за свободную жизнь человека. Теперь больше не сомневаются в том, что лучше: предписывать ли сверху политическое положение, или дать ему развиться снизу вверх и изнутри наружу. Но так же не сомневаются и в том, набивать ли молодого человека готовыми истинами сверху вниз и снаружи внутрь или дать им свободно расти снизу вверх и развиваться изнутри наружу.

Добавление. Если хочешь понять действительное, т. е. внутреннее, различие способов обучения, не следует останавливаться, как это обыкновенно происходит, на их двойственном разделении на излагающий и вопросительный. Читается ли предмет в виде лекций, когда слушатели молчат, излагается ли он в виде вопросов, на которые отвечают ученики,- все это относится только к внешней стороне, а не к сущности того пли иного способа обучения. Внутренняя сущность его, самое главное, заключается в том, смотрит ли учитель на свой предмет как на нечто законченное, завершенное и соответственно этому его излагает, или разрабатывает его как подлежащий еще исследованию, рассмотрению, установлению. В первом случае учитель излагает учебный предмет, ученики его усваивают, учат в буквальном смысле слова. Они воспринимают материал рецептивно, если не вполне пассивно, исключительно следуя за ходом мыслей учителя; в лучшем случае только обдумывают его. Во втором случае, побуждаемые учителем, они исходят из какой-либо истины, исследуют ее или то, что из нее вытекает, и обретают таким образом истину путем собственных размышлений, исследования, изучения. В первом случае даются положительные ответы раньше, чем были предложены вопросы, и обыкновенно раньше, чем у учеников возбуждено желание задавать вопросы. Подобное обучение напоминает поэтому обед, на который приглашены лака, страдающие полным или почти полным отсутствием аппетита и нуждающиеся в искусственном возбуждении, чтобы желудок их принимал пищу или ее переваривал. Во втором случае, наоборот, общее и частное облекается в вопросы, ответов на которые жаждет ученик, потому что он сам их себе задал. Вот собственно внутреннее различие двух главных способов обучения.

Что каждый из них может пользоваться чистым изложением или вопросной формой, становится ясным после некоторого размышления, хотя в действительности первый способ обучения придерживается обыкновенно лекционной, а второй вопросной формы обучения. Но нельзя признать это безусловно необходимым. Если смотреть на предмет как на нечто законченное, завершенное, отделанное, как, например, смотрят на родной язык устаревшие немецкие грамматики, то можно оставлять учеников в молчании, говорить им или диктовать, или можно также прерывать изложение вопросами и даже почти беспрерывно спрашивать, но все это лжевопросы в отношении их развивающей силы; это только лжевопросное преподавание (в двояком смысле: вопросы задаются только для вида, заданные вопросы, в сущности, не заключают вопроса). При действительно развивающем творческом способе обучения можно, как всякому известно, побуждать учеников путем задаваемых вопросов к размышлению, исследованию, изучению, но можно также говорить и самому, заставляя учеников слушать. В последнем случае искусный преподаватель в процессе своего изложения представляет вслух в присутствии своих слушателей процесс исследования и мышления. При этом он, исходя из уровня развития учеников, начинает критическое, диалектическое, рациональное исследование, чтобы установить известные положения, которые после подобного испытания служили бы для установления все новых и новых истин в процессе непрерывной самодеятельности. Сравнивая, таким образом, внутренние и внешние различия способов обучения, мы получаем четырехчлен (квадрупль), а именно:

1) сообщающий (дающий, требующий главным образом рецептивности или восприимчивости со стороны учеников), догматический способ преподавания:

а) излагающий,

б) вопросный (вопросно-излагающий, ложно-вопросный - игра в вопросы);

2) развивающий (исследующий, главным образом возбуждающий самопроизвольность или самодеятельность со стороны учеников), эвристический способ преподавания:

а) излагающий,

б) вопросный.

Существует, таким образом, развивающий способ преподавания, имеющий вид излагающего (сообщающего) и сообщающий, имеющий вид развивающего.

В развивающе-излагающем способе преподавания достиг совершенства Шлейермахер, а в развивающе-вопросном - Сократ. Последний способ получил поэтому название сократического. Первый по аналогии можно было бы назвать шлейермахеровским, для чего имеется, пожалуй, не меньше оснований. Разница заключается только в том, что в древности замечательные свойства больше отмечались у отдельных героев, а в позднейшие времена отдельные лица уже не так выделяются.

Ложно-вопросное преподавание встречается очень часто. Мы имеем в виду преподавание всех тех, которые, правда, слышали, что следует придерживаться вопросного преподавания, но при этом не думали сами, не исследовали всесторонне учебный материал и не способны за пего взяться таким образом, чтобы незрелый ученик мог им овладеть самодеятельно. Многие кандидаты богословия, если они посвящают себя учительскому делу, малообразованные или тупые семинаристы и все рутинеры, конечно, имеют обыкновение спрашивать, но они не развивают. Не следует обманываться внешней вопросной формой. Невзирая на нее, такие учителя все-таки сообщают учебный материал, не изменяя того порядка, в котором он был расположен ими или найден в учебниках; ученики отвечают только отдельными словами, передают в них только что выученное, а учитель остается сам по себе, не обращаясь в средство для развития детского ума. Мы требуем наиболее трудного, но в то же время и наиболее плодотворного способа преподавания; так называемый сократический способ труднее так называемого шлейермахеровского. Насколько он труден, можно судить по тому, что Профессора, делающие только попытки читать лекции последним способом, составляют редкое явление. Но от мимолетной попытки до постоянного осуществления еще больший шаг.

Истинные исследователи Сократа не настолько редки, потому что методика народной школы уже со времени Базедова указала на вопросно-развивающий способ обучения как на венец учительского искусства, и выдающиеся школьные учителя поэтому усердно стремились овладеть этим удивительным искусством. Какое глубокое влияние оно имеет на умы учеников - не приходится доказывать тому, кто умеет его применять, хотя бы несовершенным образом. Он испытал и, к своей радости, мог наглядно убедиться, как юные души расправляют свои крылышки и их способность летать усиливается. Это высшее достижение учительской жизни, потому что душа здесь соприкасается с душой. Бессильные (в отношении творчества) люди старались доказать пустоту и ничтожество также и этого способа обучения, к собственному посрамлению, так как этим обнаружили, что не знают природы человеческого ума и даже не способны постичь величайших явлений в учебном мире. Пусть они сначала докажут, что восприимчивость или даже пассивность составляет высшее качество человеческого ума. Тогда и мы согласимся порицать и отвергнуть развивающий способ обучения. Но пока мы считаем самопроизвольность или самодеятельность ума его венцом; пока человек самодеятельный, независимый от внешних влияний, признается нами за более развитого, до тех пор мы будем содействовать тому, чтобы в школах, т. с. во всех низших, средних и высших учебных заведениях, применялся способ обучения развивающий, по возможности вопросно-развивающе-излагающий, т. е. по возможности сократический или уже в крайнем случае шлейермахеровский метод. Применение их является бесспорным доказательством духовной независимости учителя. Благодаря его самостоятельному мышлению ученики учатся этому же, а в умственном отношении - высшему; они становятся свободными людьми. Старый метод увековечивает зависимость от других, умственное рабство. Отсюда видно, как много зависит

от самого учителя и как нужно строить образование учителей, чтобы воспитывать свободную нацию. Об этом положении и о противоположном ему можно было бы еще многое сказать!

8. Преследуй всегда формальную цель или одновременно формальную и материальную; возбуждай ум ученика посредством одного и того же предмета, по возможности разносторонне, а именно: связывай знание с умением и заставляй его упражняться до тех пор, пока выученное не сделается достоянием подсознательного течения его мыслей (des unzeren Jedan -)! Kenlauf.

Эти принципы между собой родственны. Поэтому мы их объединили. Достаточно краткого разъяснения, чтобы доказать их правильность.

Обучение может иметь двоякую тенденцию: или имеется в виду познакомить ученика с определенным учебным материалом, дать ему знания или навыки, которые стали бы его неотъемлемым достоянием, или посредством обучения желают развивать его силы. В первом случае преследуется материальная, во втором формальная цель. Часто и обычно стремятся к достижению обоих, потому что они друг друга не исключают. Напротив, с наибольшей энергией и упорством овладеет предметом ученик, умственные силы которого были наиболее интенсивно возбуждены благодаря способу изложения предмета или методу. Но все-таки одна из этих целей остается более важной и высокой и должна быть поэтому преобладающей и господствующей. При обучении юношества, в особенности при элементарном обучении, это, очевидно, формальная цель. Ученик начальной школы не нуждается в большом количестве знаний. Но натренированная, по возможности развитая способность мышления и речи, произвольное внимание, способность усвоить и исследовать новый предмет при помощи разума, а также другие формальные способности принесут ему в течение всей его жизни величайшую пользу, разумеется при условии, что пробужденные умственные силы и приобретенные им навыки будут направлены на служение добру.

Это, однако, не значит, что материальная цель должна быть отодвинута на задний план; только никогда и нигде не следует стремиться к достижению исключительно ее одной. Чем моложе и менее зрел ученик, тем больше значения приходится придавать развитию его сил. Чем большей зрелости достигли последние, тем допустимее предъявлять им трудный материал, так как можно ожидать, что уже окрепшие силы способны сделать его достоянием ума ученика. Если поступать наоборот, т. е. заставлять неразвитые силы воспринимать материал, переварить который они еще не в состоянии, то можно их совершенно погубить. Поэтому во всех классах элементарной школы, во всех начальных школах должно господствовать формальное образование, а в учебных заведениях повышенного типа,- если учесть, что их воспитанники уже получили укрепляющее силы элементарное образование,- постепенно все больше вступает в свои права и материальная цель. Развивающая (гимнастическая) цель всякого школьного обучения, однако, никогда не должна быть упущена. Каждый учебный предмет должен стать дисциплиной даже в университете, и лишь в настоящей Академии наук стремления направлены только к исследованию неизвестного, к тому, чтобы пролить свет на таящуюся еще во мраке материю.

На длинной линии интеллектуального образования, на противоположных концах которой стоят учитель начальной школы и академик, происходит, таким образом, переход от одного к другому, причем первоначальное преобладание формального образования постепенно уступает первенство материальному. Везде, однако, требуется возбуждающая деятельность, развивающее, воспитывающее обучение, можно также сказать - нравственное (эстетическое) обучение, потому что нравственность в широком смысле слова может рассматриваться как высшая цель школы. Само собой разумеется, чтобы понять, как эта цель может быть достигнута в процессе обучения, надо раскрыть смысл понятий нравственности и обучения. Но мы предполагаем, что смысл, вкладываемый нами в эти понятия, не может представить затруднения ни для кого из читателей*.

* (*Не поддается пониманию, что еще и теперь приходится слышать на этот счет. Прямо можно прийти в отчаяние. Так и теперь (в 1849 г.), как 300 лет назад, можно иногда услышать следующее: "Науки, обучение, знания оказывают влияние только на разум, а не на*

душу, не на волю, не на характер. Самое главное находится, таким образом, вне сферы обучения. Откуда начать, чтобы опровергнуть такую ошибку, такую клевету на сущность настоящего образования, которое должно формировать всего человека? В подобное положение попал один ложно обвиняемый, который, видя, что его труд разубедить предубежденного судью напрасен, сам прервал свою защитительную речь словами: "Уж отведите меня обратно в мою камеру".)

Формальное обучение само по себе не имеет никакой реальности; всякое обучение происходит на каком-либо материале*. Этот материал должен быть основательно изучен, а раз это делается, то обучение является формальным. Но в то же время оно, конечно, является и материальным именно потому, что предмет изучается, что, однако, означает больше, чем внешнее усвоение при помощи памяти.

* (*"Никогда и нигде не приходится иметь дело с чисто формальным образованием: лишь в процессе изучения предмета вырабатывается форма и наоборот; поэтому и результатом образования является не чистая форма или бесформенный материал, но всегда оформленный материал или форма, представления в материале или посредством него" (Капп. Научное школьное образование).*)

Для основательного (tuchtiqen) обучения всегда необходимы два условия: 1) знание предмета как такового, 2) умение его применять. Знание предмета означает не его пассивное восприятие, а его самодеятельное усвоение. Уже в этом положении заключается истина, что формальное образование дается вместе с правильным изучением положительного материала, а не представляет собой нечто от него обособленное, но к этому правильному знанию должно присоединиться умение, т. е. навык в его употреблении и применении. В школе оно отчасти заключается в навыке устного изложения знаний, отчасти в применении знаний к всевозможным задачам. О безусловном разделении материальной и формальной точек зрения, таким образом, никогда не может быть и речи. Но от мысли о формальной тенденции в обучении* никоим образом не следует отказываться, пока еще в школах имеются следы простого заучивания на память. По возможности более глубокое познание и более основательная переработка знаний составляют единую цель; они всегда нераздельны. Формальное образование достигается, следовательно, не преимущественным изучением древних или новых языков, естествознания или математики, но основательным усвоением главных образовательных средств всех времен**, т. е. комплекса этих предметов. Оно заключается, однако, не столько в многообразии и многочисленности предметов, сколько в их многостороннем освещении. Всякое истинное обучение представляет не только знания, но и образование. В технических заведениях, например на химических фабриках, требуется изучение и знание вещи; косвенным образом и это содействует образованию, хотя там на него обращается не столько внимания, как в наших различных школах, имеющих в виду непосредственно образование. Школьные учебники, например, по географии преследуют поэтому иные цели, чем географические справочники, и имеют, следовательно, также другую структуру. Но самым основным является их усвоение. Человеческая сила может развиваться и на (кажущемся) сыром материале, только на одном менее, на другом более. Правильно поэтому придавать главное значение не предмету, но силе, приобретенной учеником благодаря его усвоению; и в утверждении, что предмет может быть забыт, если только изучение его сформировало силу, заключается доля истины. Поэтому мы твердо убеждены, что высшей целью обучения является не экстенсивно-материальная, но интенсивно-формальная. Нельзя, конечно, отрицать, что при этом встречаются многие преувеличения. Во-первых, невозможно снова забыть все основательно выученное; во-вторых, образование основывается на материале. Он - приобретенный капитал, составляющий для ума то же, что для тела кровь. Вместе с капиталом теряются проценты, вместе с кровью - энергия. Не существуют общие способности души; силы ее возникают только благодаря работе над определенным материалом. Именно вследствие этого для развития ума необходимо известное количество разнообразного материала. И этот материал должен быть удержан. Без него можно обладать известными навыками, умениями и опытностью, но это не настоящее формальное

образование, потому что оно не существует без материала. Что подобная опытность ничего собой не представляет, подтверждает наблюдение над множеством так называемых литераторов, у которых имеется умение писать и говорить, но не хватает знания вещей, т. е. истинного образования, связывающего знание вещи с искусным, свободным пользованием ею.

* (*Формальное образование у всех людей одинаково, по крайней мере к этому стремятся; материальное же образование почти так же разнообразно, как различны признания людей.*)

** (*"Обучение должно включать в себя всю мировую культуру на каждой ступени образования. Нельзя давать учащимся в городских училищах одни ее кусок, гимназистам другой, студентам третий. Все они должны получить общечеловеческие знания, поэтому их образование может отличаться только по степени. Общечеловеческое же образование получил тот, кто в любом обществе понимает по меньшей мере, о чем говорят; основательно ему нужно изучить только то, что имеет прямое отношение к его профессии".- Капп.*)

Мы рекомендуем, во-вторых, по возможности *многостороннее возбуждение*.

Выше мы уже доказывали, что развитие каждого человека в отдельности, в сравнении со всем человечеством, может быть только односторонним и что многосторонность и всесторонность следует искать во всем человечестве в целом. Но вследствие этого односторонность не является целью наших стремлений. Мы говорим только, что тот, кто хочет достигнуть значительной степени совершенства в определенной области, должен преимущественно направить все свои усилия именно в эту область. Но каждый должен стремиться к возможно многостороннему образованию в пределах этого круга и к устранению ограничивающей ум односторонности. Этого же должен добиваться и учитель. Поэтому он должен рассматривать каждый предмет обучения по возможности со всех сторон, производить как можно более разносторонние упражнения над одним и тем же. Ведь многосторонность заключается не в многообразии и многочисленности предметов, не в количестве задач, но во множестве и разнообразии способов изложения определенно установленных предметов. Посредством изучаемого предмета следует поэтому упражнять не только разум, но также способность наблюдения и память и, наоборот, что еще важнее, (чтобы не было заучено что-нибудь непонятое или даже непонятное). Одновременно следует возбуждать, если позволяет природа предмета (а какой предмет этого не позволяет, даже прямо не требует?), силу характера, действовать посредством мысли на волю и применять приобретенные знания в практических письменных и устных упражнениях.

Истинное обучение захватывает всего человека. Больше приносит пользы рассмотрение одного и того же предмета с десяти различных сторон, чем обучение десяти различным предметам с одной стороны. Не в количестве знаний заключается образование, но в полном понимании и искусном применении всего того, что знаешь.

Величайшее преимущество общественной школы перед домашним обучением состоит в том, что там, благодаря множеству и разнообразию голов, приходится освещать один и тот же предмет с самых различных точек зрения и рассматривать его с самых различных сторон. Если же этого не делается, то приходится только позавидовать получающим домашнее обучение, потому что им представляется возможность обогатиться большим количеством знаний, чем ученикам общественных школ. Со знанием должно быть обязательно связано умение. Мы подразумеваем под умением не только внешние видимые навыки, приобретенные всем телом или отдельными его частями, но применение всего выученного вообще как к другим отраслям знания, так и в жизненной обстановке, а также навык в устном и письменном выражении усвоенного. Печальное явление, когда голова ученика наполнена большим или меньшим количеством знаний, но он не научился их применять, так что о нем приходится сказать, что хотя он кое-что знает, но ничего не умеет.

Такая печальная односторонность чаще встречается в школах старого типа, чем там, куда проник новый, более живой и разносторонний способ обучения. Одухотворенный, разносторонне образованный учитель всегда найдет возможность для разностороннего

развития, требуемого элементарным методом. Это достигается не механическим повторением учениками слов учителя, не диктовкой, не зачитыванием на уроках книжного текста - чтением мимо ушей: в одно ухо влетело, в другое вылетело,- но упражнением. В образовательном учебном заведении господствует развивающая, гимнастическая цель, каждая такая школа является гимназией в первоначальном смысле слова. "Можно ли,- спрашивает Ж. Поль*,- когда-либо считать лишним повторить учителям юношества, что всякое выслушивание и чтение вдвое меньше укрепляет и возбуждает дух, чем письмо (конечно, не списывание, но записывание собственных мыслей) и речь, потому что первое, подобно женскому восприятию, приводит в движение только силы восприимчивости, а второе, подобно мужскому созиданию, затрагивает и возбуждает силу творчества?" Всякое обучение должно быть не только практическим изучением языка, но и обучением речи. "Говори, чтобы я тебя узнал!"

* (*В первой тетрадке его автобиографии.*)

Наконец, вышеизложенное правило требует до тех пор не оставлять выученного, пока оно не станет достоянием подсознательного течения мыслей. Это нетрудно понять.

Усвоение неизвестного нам до сих пор представления или приобретение нового навыка требует всего нашего нераздельного внимания, но при этом мы не сейчас же легко и непринужденно применяем новое представление и пользуемся не закрепленным еще навыком. Это никогда не дается сразу, но все-таки это должно быть достигнуто, иначе мы не сможем легко перейти к высшей ступени, потому что последующее во всем опирается на предшествующее. Если мы еще не вполне овладели последним, то в дальнейшем наше внимание будет раздвоено между последующим и предыдущим; благодаря чему изучаемый предмет может быть усвоен или изложен только с очень большим трудом и усилиями. Поэтому следует упражняться над тем, что потребуется для дальнейшего до тех пор, пока не освоишься с ним в совершенстве. Цель эту можно считать достигнутой, когда уже не требуется особой напряженности внимания, чтобы довести выученное до сознания или практически его применить. В этом случае дело выполняется уже до известной степени механически или в силу привычки; оно совершается подсознательно и превращается в механический навык. Так, у играющего на рояле это относится к чтению нот с листа и нахождению пальцами клавиш; у привычного к письму - к знанию букв и правописания; у опытного мыслителя и оратора - к применению форм мышления и речи. Там, где это еще не достигнуто, постоянно возникают препятствия, затруднения, недоразумения. Кто, например, при обучении делению не производит с достаточной легкостью сложения, вычитания, умножения, может усвоить деление только с большим напряжением или вовсе не усвоит его и в конце концов ничему не научится как следует. Поэтому всегда нужно помнить поговорку: "Тише едешь, дальше будешь!" и с постоянным, неослабевающим упорством останавливаться на основах и всех тех разделах обучения, которые подкрепляют все дальнейшее. Лишь таким путем ученик постепенно приобретает непринужденность и свободу в обращении с предметами. При иной постановке он всегда будет двигаться с трудом, словно отягощенный цепями, доставляя вечные мучения как учителю, так и самому себе. Поэтому, когда Петер Шмид настаивает в отношения рисования, чтобы ученику предлагались только такие задачи, какие он может вполне хорошо (в совершенстве) выполнить, то это благоразумное требование имеет тот смысл, что ученика надо до тех пор задерживать на низших или предшествующих ступенях, расположенных в методической последовательности, пока он вполне не усвоит себе все требуемые навыки, чтобы посредством них сравнительно легко преодолевать новые задачи и новые трудности. Только тогда можно возбудить интерес к обучению, когда ученик замечает: он подвигается вперед или, как выражаются студенты, "из него можно кое-что извлечь".

9. Никогда не учи тому, чего ученик еще не в состоянии усвоить!

* (*Указанное правило содержится собственно уже в 4-м правиле, но им считаем необходимым остановиться на нем еще отдельно.*)

Ничего, что превышает уровень развития ученика! Я хотел, собственно, это дидактическое правило сформулировать так: "Не учи ничему, чего учащийся еще не понимает". Но я подумал, как злоупотребляют словом "понимать" те, которые стоят за

обучение тому, чего учащийся или еще не понимает, или же никогда и не поймет. Таких людей немало. Они попытаются опорочить наше правило встречным вопросом: "А что собственно понимает человек?", желая этим сказать, что человек не в состоянии постигнуть все как следует до конца. Из этого они делают вывод, что не имеет значения, если при обучении учащемуся преподносится кое-что еще непонятное. Противники таких взглядов, к которым и мы принадлежим, могут опровергнуть этот довод следующим образом: если дело обстоит таким образом, то так же можно рассуждать и в отношении грехов. Если же человек наделен от природы первородным грехом, то уже не имеет значения, если допустить учащегося еще немного погрешить. Но шутки в сторону: наши противники серьезно поставили свой вопрос. Мы говорим: учащийся не должен учиться тому, чего он не постигает своим умом.

И в области педагогики случаются курьезные вещи. К последним я причисляю большинство высказываний одного профессора, который читает по временам публичные лекции по педагогике. Уже не говоря о том, что он, например, пытался доказать, что детский возраст - возраст внутренней раздвоенности и ребенок себя неизбежно чувствует несчастным,- у него имеется и такая фраза: "Для укрепления памяти ее надо упражнять на бессвязных словах, не имеющих никакого смысла". А мы думаем как раз обратное: все, чему учатся и что должно быть сохранено в памяти, необходимо постигать своим умом. Существуют, конечно, различные степени понимания: один овладевает предметом целиком, не оставляя ничего непонятным; другой только частично, о чем приходится лишь сожалеть. Поэтому мы требуем, чтобы учебный материал усваивался в большей степени и иначе, чем только при помощи памяти! Дитя природы достаточно непосредственно, чтобы не запоминать того, чего оно не понимает. Наши ученики (именно уже просвещенные), к сожалению, эту непосредственность уже утеряли. Они часто слишком легко и охотно зазубривают все то, чего они не в состоянии понимать. Они должны были бы этому противиться, но в ущерб истинному образованию они уже приручены. Благодаря этой печальной привычке они теряют любовь и стремление к истине. Учение становится обременением, а не освобождением духа, каким оно должно было бы быть. "Истина вас сделает свободными". Мы превращаем наших учеников в глупых и ограниченных людей. Многие из наших школ (у меня еще много таких еретических мыслей) являются учреждениями для притупления, так как ученики покидают эти школы скорее ослабленными в духовном отношении, чем окрепшими.

Это происходит от заучивания непонятного, от навязывания непонятного. Я имею главным образом в виду общепринятое преподавание закона божьего. Не на школьных учителей падает целиком вся вина; она в значительной мере обусловлена вынуждающими или кажущимися таковыми обстоятельствами. Наши дети часто оставляют учение на двенадцатом, десятом и даже девятом году жизни. Их хотят снабдить на дорогу хлебом насущным в надежде (так утешают себя по крайней мере), что жизнь сама внесет требуемую ясность. Большей частью это пустое самоутешение. Дух подобен желудку. Чего он немедленно не начнет переваривать, того он и совсем не переварит, и оно его только расстроит. Поэтому мы твердо придерживаемся нашего правила: ученик должен понимать, чему он учится. Поэтому ясность, четкость и определенность (в смысле полной понятности) являются неотъемлемыми качествами преподавателя, которые он должен доводить до совершенства. Слишком часто у нас путают непонятность с глубиной. Что люди легко постигают, они считают неглубоким. Зато, что туманно и непонятно, они ценят высоко. Примеры повсюду налицо. Мы, начальные учителя, не хотим содействовать этой привычке. Что не может быть сделано достаточно понятным - как общее правило неверно, во всяком случае не может быть преподнесено учащемуся. Противники этого правила говорят патетически о таинственном. Разумный догадывается, и обычно с полным основанием, о внутренних противоречиях.

Что содержит в себе внутреннее противоречие - они называют глубокомысленным. Пусть учитель продумает следующие положения:

1. всякое непонятное положение, которое заучивается, вредно;

2. всякая неизменная догма, не вовлекаемая в поток развивающегося образования, угнетает наш дух;

3. заставлять учащегося повторять непонятые или непонятные положения является безответственным.

Однако довольно: мавров мы не сможем сделать белыми, но мы будем крепко придерживаться любви к ясному и простому.

10. Заботься о том, чтобы ученики не забывали того, что выучили!

Непростительно много грубых ошибок совершается в этом отношении. Как много приходится заучивать ученикам в низших и средних классах (речь идет о заучивании наизусть), сколько муки и труда стоит это большинству, а при окончании школы почти все уже забыто. Допустимо ли это? Нет, недопустимо. Поэтому, во-первых, никогда не заставляй учить того, что не достойно запоминания на всю жизнь; во-вторых, заботься о том, чтобы учащиеся действительно запоминали выученное* и оно стало бы их неотъемлемым достоянием во всей их дальнейшей жизни! Можно достигнуть этого, посвящая один час в неделю дословному, устному, выразительному повторению. Тогда ученики выносят с собой из школы сокровище пословиц, песен и стихов, которому радуются до глубокой старости. Не бойся этого кропотливого труда! Он покажется тебе легким, если ты - чего всегда следует требовать - сам знаешь то, что должны выучить ученики. Но, конечно, если ты не можешь "спрашивать урок" у ученика иначе, как по книге, то являешься для них тем, что представляешь из себя на самом деле: живым противоречием, мучителем, тираном!

* (*Но, само собой разумеется, заботься и о том, чтобы твои ученики умели заучивать наизусть, т. е. овладели правильными приемами учения. Трудно себе представить, какие мучения иногда испытывают ученики. Вот некоторые правила: I) обостряй внимание твоих учеников; 2) излагай материал по возможности наглядно и живо; 3) обращай внимание учащихся на последовательность представлений (их взаимоотношения во времени, по месту и т. д.); 4) увязывай новые представления со старыми, уже знакомыми и обычными; 5) возобновляй их от времени и т. д.! Этим способом вы достигнете того, что дети с охотой и разумно будут учиться.*

Затем пусть не думают, что возможно общее упражнение памяти, во что еще продолжают верить те, которые особое внимание уделяют упражнениям памяти. Пусть только понаблюдают за этими упражнениями во время зазубривания церковных песнопений, стихов, грамматических правил, исторических дат. Сотни раз дети бормочут про себя одно и то же, пока оно не попадает в их уши; но не дальше. И затем пусть посмотрят па лица бедных детей, как они при таком накачивании выглядят все глупей и глупей. Неужели действительно имеются такие учителя, которые могут мириться с подобным положением?)

Все, чему учат и что заучивает ученик (а мы видели, что обучать следует только самому существенному, необходимому), должно быть им усвоено так, чтобы оно не изгладилось из памяти, а находилось каждую минуту в его полном распоряжении. Это относится прежде всего ко всем тем предметам, где последующее основывается на предыдущем, ко всем систематическим предметам, например к математике и иностранным языкам.

Но это правило имеет всюду силу. Ученик не должен учить ничего такого, что может после забыть. Что считается настолько важным, чтобы требовалось заучить его наизусть, никогда не должно изгладиться. Выученное ребенком в младшем классе должно быть так свежо в его памяти в старшем классе, как будто бы он выучил это только вчера. Позаботиться об этом - обязанность школы. Не соблюдать этого недобросовестно.

Думать, что, несмотря на материальную утрату, останется формальное приобретение - укрепление памяти - пустая мечта. Память основывается на материале и утрачивается вместе с ним. Учить и забывать - значит разрушать память. Тот, кто бы все забыл, потерял бы вместе с тем совершенно и память. Поэтому к выученному надо часто возвращаться и его повторять, чтобы оно никак не могло изгладиться; следовательно, его необходимо постоянно освежать в памяти. Это относится к пословицам песням, стихам, латинскому и французскому языку и ко всему остальному. Прочно запомнить что-либо выученное или заученное важнее, чем подучить, еще что-нибудь новое, а прежнее из-за этого забыть. Слабость ума и (обратите

внимание) характера многих учеников и взрослых людей зависит от того, что они знают все кое-как и ничего как следует. Знать как следует означает: иметь выученное постоянно в памяти, быть в состоянии им распоряжаться по своему усмотрению. Поэтому преподаватель какого-нибудь предмета в старшем классе должен иметь в голове все то, что ученики прошли по этому предмету в низших классах, и применять эти прежние знания. Что можно вынести из школы, где один учитель нисколько не заботится о другом, всякий трактует предмет по-своему и даже ставит это себе в заслугу!

11. Не муштровать, не воспитывать и образовывать ad hoc, а заложить общие основы человеческого, гражданского и национального образования!

* (*ad hoc - для данного случая.*)

Этот принцип заключается уже отчасти в предыдущих, однако нуждается в специальном разъяснении.

Речь всюду идет об общем, а не о профессиональном образовании. Последнее является образованием для определенного положения. Немецкая педагогика его отбрасывает, не признает, например, кадетских корпусов. Она требует, чтобы будущее специальное образование основывалось на общечеловеческом образовании, называет преобладание первого над вторым муштровкой, воспитанием ad hoc*. Немецкая педагогика требует сначала образования человека, затем гражданина и члена нации: сначала человек, потом немецкий гражданин и товарищ по профессии (Berufsgenosse), а не наоборот. Общие основы должны быть заложены для всякой будущей специальности. Аналогичное мы наблюдаем в развитии природы (кристаллов, растений и животных, а также небесных тел): от неопределенных состояний и масс оно ведет к все более определенным формам бытия. Развитие языков следует тому же закону, какой мы обнаруживаем в отношении природосообразного образования отдельного человека и всего человечества. Закладывание этих общих основ является правилом для всякого истинного образования. На этих основах и из них возникают определенные формы и виды образования. Всякое знание сообразно этому должно расширяться все более и более. Читатель, который усвоил все предыдущее, не рискует впасть в заблуждение, будто мы этим самым требуем для начального обучения преподавания только общих и абстрактных знаний.

* (*К натаскиванию она относит также навязывание вещей, принципов и привычек, которые только тогда имеют цену и заключают в себе истину, когда являются результатом собственного убеждения индивидуума.*)

Чтобы пояснить наш взгляд, укажем, что мы не только не требуем для начала религиозного обучения церковно-конфессионального обучения, но мы отвергаем последнее. Мы требуем, как основы всякого будущего специального обучения, возбуждения религиозного чувства, религиозной настроенности, общей для всех детей нации, совершенно независимо от того, будут ли они придерживаться какого-нибудь исповедания в зрелом возрасте, и какого именно. Подсказывать детям символы веры и принуждать принять их прежде, чем они созреют для какого-нибудь суждения них, прежде чем исповедание может стать выражением их собственного свободного убеждения, является натаскиванием, дрессировкой, воспитанием ad hoc. насилием и принуждением. Обучение молодежи имеет дело с общечеловеческим, с общим образованием человека, которое во всем основном одно и то же на всей земле. Учитель молодежи как таковой придерживается так же мало, как правитель как таковой конфессионального направления; он также не политический, не партийный человек, он не имеет права им быть. Учитель побуждает ученика освободиться посредством работы над собой от грубости и некультурности. Не благодаря словам и повторению чужих мыслей, не путем подражания внешним обычаям, но при помощи своей деятельности можно стать свободным человеком.

Чем свободнее человек может двигаться, чем меньше формулы и каноны сдерживают проявление его способностей, сил и навыков, тем счастливее он себя чувствует*.

* (*Целью всякого воспитания является общее развитие человека. Высший принцип при оценке того, что относится к общему развитию человека, будет педагогический, не*

христианский, еще менее теологический. Второй критерий будет национальный, а не конфессиональный.

Основа всякого образования - общечеловеческая, общая для всех детей земного шара. Национальное образование - общее для всех детей одной нации. Образование народной молодежи, заключающееся в соединении и слиянии общечеловеческого с национальным,- одно и то же для всей молодежи нации. Общественная народная школа, которая должна положить основание для образования молодежи, объединяет всех детей нации без различия состояний и будущего призвания. Разделение детей в общественной школе по сословиям, состоянию и вероисповеданию родителей, по будущему призванию учеников подвергает опасности общее образование для гуманности, национальное воспитание, образ мыслей истинного христианина (из небольшой работы Л. Д. (Адольфа Дистервега) "К вопросу об учительском образовании").)

12. Приучай ученика работать, заставь его не только полюбить работу, но настолько с ней сродниться, чтобы она стала его второй натурой!

Было бы логической ошибкой говорить об этом еще отдельно: ведь это заключается во всем предыдущем, заключается в принципе самодеятельности. Но что же делать, когда видишь, что слова не привели ни к чему! Не приходится ли думать, что еще не сумел достаточно ясно выразиться? Поэтому, несмотря на логическую ошибку, повторяю: недостаточно, чтобы ученик был внимательным, воспринимал изучаемый предмет, его запоминал и был в состоянии воспроизвести. Нет! Заставь ученика работать, работать самодеятельно, приучи его к тому, чтобы для него было немыслимо иначе, как собственными силами, что-либо усвоить; чтобы он самостоятельно думал, искал, проявлял себя, развивал свои дремлющие силы, вырабатывая из себя стойкого человека.

Вплоть до настоящего времени многие поступали и говорили так:

"Сам по себе человек не способен к хорошему. Он не стремится к добру и "склонен ко всякому злу". Он должен освободиться от всех своих дурных наклонностей и привычек, а то, что он считает человеческими добродетелями, "не больше как позлащенный порок". Каждое воскресенье, если не каждый вечер, людям служила литургию об их коренной испорченности, приписывали им всякие грехи, призывали их к исправлению, но все оставалось по-старому, и на следующее воскресенье (это знали заранее) возобновлялся прежний молебен, и так до конца жизни!

Для нашего времени характерно, что хвала инерции, лености и бездеятельности выходит из моды. Возможность ничего не делать считалась прежде вершиной земного счастья, а тот, кто часы, дни и недели или всю свою жизнь проводил в молитвах, считался наиболее святым. Значение, радость и счастье труда не признавались. Еще меньше понимали, что человек только путем напряжения своих собственных сил, т. е. не через других, а только благодаря самому себе становится настоящим человеком. Так называемые свободные профессии еще пользовались общественным признанием. Но тот, кто был вынужден зарабатывать себе хлеб физическим трудом, мог знать заранее, что он будет зачислен в парии. Значение труда, его необходимость не только для сохранения человеческого рода, но и для поддержания достоинства человека не признавались.

Хвала поэтому нашей эпохе, преодолевшей, наконец, это страшное заблуждение, что она признала значение труда и научила уважать каждого трудящегося человека, безотносительно к той работе, которой он занимается. Последствия этого признания дают о себе все больше знать.

С этой переменой и связано педагогическое положение, что из юноши может выйти толк лишь благодаря напряжению его сил и что высшая задача воспитателя состоит в стимулировании воспитанника к выработке собственного "я", Из этого убеждения и проистекают вышеизложенные правила. Ими исключается не только нерасположение к деятельности, противодействие ей, но всякое пассивное отношение ученика, всякое учение, связанное с большей или меньшей пассивностью (в обычном смысле это слово следовало бы изгнать из педагогического словаря). Эти правила требуют, чтобы учитель не только

"приохотил" ученика к учению, во всегда использовал бы его силы, возбуждал его деятельность и так с ним обращался, чтобы ученик не мог допустить даже мысли, что он посещает школу не для работы, а с какой-либо иной целью. Школа была раньше молитвенным домом, детской церковью; позднее она стала учебным заведением. Школа прежде всего должна представлять собой мастерскую, в которой работают и где ученик учится работать. Для этого необходимо, чтобы учитель был мастером своего дела, владел в совершенстве материалом, мог бы выбирать и разрабатывать его сообразно потребностям учеников, а последних обращать в своих искусных помощников. Сравни с этой задачей заучивание наизусть пословиц и молитвенных песнопений, отвратительное их зазубривание без всякой связи с обучением, без всякого их применения, встречающееся еще до сих пор во многих школах! Когда узнаешь, что еще творится в учебных заведениях, низших и средних, когда узнаешь, что отрывки для чтения и правила учатся наизусть без всякого применения и, конечно, снова забываются, что арифметика и геометрия диктуются и заучиваются, то покажется, что надо отказаться от надежды на успехи учителей!

Заставляй ученика работать руками, языком и головой! Побуждай его перерабатывать материал, вкорени это ему настолько в привычку, чтобы он не умел поступать иначе, чувствовал себя неспокойным, когда это не делается; чтобы он чувствовал в этом внутреннюю потребность! Подобно тому как никто не может за него, т. е. с пользой для него, есть, пить и переваривать пищу, так никто другой не может за него думать, за него учиться; никто другой не может ни в каком отношении быть его заместителем. Он всего должен достигнуть сам. Чего он сам не приобретет и не выработает в себе, тем он не станет и того он не будет иметь. Эти положения ясны, как солнечный день, но все-таки тысячи людей поступают так, будто этих правил совсем не существует. Поэтому до сих пор еще не лишне призвать их одуматься.

13. Считайся с индивидуальностью твоих учеников!

Равенство перед законом - великая мысль. Она распространяется и на школу, потому что школа должна подготовлять к жизни. Равенство должно также проводиться по отношению ко всем ученикам в области методов обучения. Насколько природа детей одинакова, а метод соответствует закону их развития и предмету, настолько все дети обучаются одинаковым образом. Но уже в младшем возрасте проявляются различия, отклонения, особенности, отличительные свойства детей, которые должны быть учтены учителем. Одному ребенку легче дается отвлеченное мышление, другому доступнее чувственное познание, третий схватывает истину скорее благодаря картине или рассказу; бывают умы теоретические и практические. В этом отношении следует считаться с различиями детской природы и содействовать ее своеобразному развитию. Не все могут и должны сделаться одним и тем же и дать одно и то же.

Еще в большей степени требуется принимать во внимание индивидуальность учеников, когда речь идет об учебном материале как в смысле количества отдельных, так и качества различных учебных предметов.

Совершенно несправедливо требование, чтобы все ученики оказывали одинаковые успехи в одном и том же предмете и должны были бы его изучать в одинаковом объеме. От ребенка со слабой памятью нельзя требовать того, что выполняет другой с хорошей памятью. Кто одарен больше теоретическими, чем практическими задатками, делает более успехов в теоретических, чем практических вещах, в чем его не следует упрекать. Нельзя требовать, одним словом, всего и от всех в одинаковой мере!

Если ребенок успевает в главных предметах, можно допустить более незначительные и медленные успехи в остальном. Мы вовсе не намерены поощрять легкомысленное снисхождение учителя. Но, чем больше в наше время требуется от учеников, тем настоятельнее приходится говорить о том, что индивидуальную свободу и индивидуальное развитие не следует подавлять. Это замечание больше относится к средним учебным заведениям, чем к народным школам, потому что последние стремятся к тому, чтобы ученики усвоили только общеобразовательный материал, первые же часто нагружают мальчика или

юношу таким обилием учебного материала, что приходится серьезно опасаться за его быстрое и даже просто нормальное и индивидуальное развитие.

Примечание. Это положение после выпущенного Лоринзером широко известного труда подвергалось всестороннему обсуждению. Речь шла о гимназиях. К сожалению, спор не дал должных результатов. Народные и городские школы и учительские семинарии остались вне рассмотрения или были затронуты лишь слегка. Но и они, по крайней мере некоторые из них, нуждаются в предостережении не занимать все время своих учеников и воспитанников учением в школе и для школы, а дать возможность и телу предъявить свои права. Особенно сильно приходится пожалеть бедных девочек.

Речь идет не о предпочтении тела, но о всестороннем здоровом и нормальном его развитии. (Mens sana in corpora sano!*) Мы страдаем переоценкой знании. Они никогда не должны занимать первое и господствующее место. Для многих людей было бы лучше, если бы они меньше знали, но зато больше делали. Ведь от чрезмерного обилия знаний обычно глупеют! Нам не хватает сильных, энергичных людей. Не будем же забивать головы учеников грудой учебного материала и тем самым способствовать формированию односторонних людей! Больше простора для свободно развивающейся силы!

* (*Здоровый дух в здоровом теле.*)

Нам кажется, что выше мы установили наиболее важные общие дидактические правила, касающиеся субъекта, который подлежит воспитанию. Подведем краткий итог.

Истинный воспитатель добивается природосообразного гармонического образования своего питомца, именно: развития (раскрытия) его внутренних сил путем возбуждения, а не накопления (нагромождения) учебного материала; органического, а не механического, многостороннего, а не одностороннего образования!

Поэтому он достигает не только индивидуального, но и общественного, не только общечеловеческого, но также и национального, одним словом, истинного образования!

2. Правила обучения, касающиеся учебного материала, объекта

1. Распределяй материал каждого учебного предмета в соответствии с уровнем развития и (вышеуказанными) законами развития ученика!

В науке материал можно рассматривать как цель, и способ изложения может избираться с чисто объективной точки зрения, но это недопустимо при обучении юношества. Материал здесь является не более как средством для образования известных индивидуумов, поэтому он должен приноравливаться к их степени зрелости и развитию. Пусть всегда господствует формальная точка зрения. Речь идет не о приобретении знаний самих по себе, еще менее об исчерпывающем систематическом знании (как у ученого), а о развитии и образовании. Будем надеяться, что это уже достаточно обстоятельно нами доказано.

2. Задерживайся главным образом на изучении основ!

Это правило относится к основательности и обусловливает истинный успех. Кто не заложит надлежащей основы, осужден вечно чинить прорехи или должен опасаться разрушения всего здания. Всякая поверхностность и легкомысленное отношение к действительным основам (элементам) предмета неминуемо мстят за себя. К ним постоянно приходится возвращаться; иначе невозможен настоящий успех. Ученики неуверенно бродят вокруг, теряют из-за этого доверие к предмету и к учителю, а вместе с тем всякую охоту и любовь к учению. Поэтому наиболее добросовестные и опытные учителя заставляют своих учеников так прочно усваивать основы, что это походит на педантизм. Сангвиники-новички торопятся, наоборот, переходить от одного к другому, порхают по всему, но зато потом горько раскаиваются в своей поспешности. Так, например, основательное преподавание латинского языка невозможно без строгого грамматического обучения, также преподавание арифметики без основательного изучения основных арифметических действий, преподавание чистописания без достижения совершенства в основных линиях и штрихах и т. д.

Впрочем, пусть никто не боится, что из-за длительной задержки на элементах у него пропадет много времени. Следует только понаблюдать за постройкой большого дома.

Значительная часть времени уходит на закладку фундамента; после этого верхние этажи устремляются ввысь со сказочной быстротой.

То же происходит и в обучении. Кажущееся излишним время, которое уходит на неизбежные основы, впоследствии наверстывается вдвойне и втройне.

3. При обосновании производных положений возвращайся почаще к первоначальным основным понятиям и выводи первые из последних!

Это правило, само собой разумеется, относится главным образом к рациональным предметам, например к геометрии и арифметике. Если при систематическом прохождении предмета подходишь к двенадцатому положению, которое может быть выведено из предшествующего одиннадцатого, то следует его оттуда и развить.

Но если двенадцатое положение вывести из первоначального основного положения,- конечно, при условии, что это возможно,- то этим достигается более полное понимание как сущности отдельного положения, так и в особенности общей связи всех положений. В применении к арифметике следует поэтому производные числовые представления почаще сводить к основному представлению о единице. Этим достигается высшая степень ясности и достоверности.

Но, конечно, не всегда следует так делать и не всегда это возможно, так как и производные положения постепенно приобретают в сознании наглядность первоначальных положений. Поэтому возвращение к исходной точке от центра было бы иногда бесполезной тратой времени. Однако верность правила вряд ли кто будет оспаривать, хотя до сих пор, насколько нам известно, оно никогда не было установлено. Это правило непосредственно вытекает из элементарного метода, отличие которого от (так называемого) научного метода еще многими не понято. В элементарном обучении все зависит от закладки прочного фундамента. Мысль о целесообразности строительства "на самом широком основании" и здесь вполне оправдывается.

4. Распределяй каждый материал на известные ступени и небольшие законченные части!

Таким распределением достигается цель, указанная в правиле № 1: ученик научается обозревать предмет. Маленькие закопченные части обозначают остановки, на которых можно произвести обзор и сделать повторение, обеспечивающее методическое планомерное продвижение вперед. Если это распределение может быть совершено таким образом, что ученик на каждой ступени в состоянии угадать или со всей определенностью предвидеть следующую, из нее развивающуюся, то это превосходно. Это содействует логическому развитию ученика, закладывает основу для наглядного всестороннего рассмотрения предмета, позволяет учителю проникнуть в природу его воспитанника и определить, способен он или нет к научным занятиям. Такой прием принадлежит к генетически-комбинаторному методу (genetisch Kombinatorische Meihcde). Следовательно, всегда составляй заранее определенный план обучения.

5. Указывай на каждой ступени отдельные части последующего материала и, не допуская существенных перерывов, приводи из него отдельные данные, чтобы возбудить любознательность ученика, не удовлетворяя ее, однако, в полной мере!

Такой способ обосновывает мимоходом последующее и приковывает к нему внимание. Когда впоследствии и происходит дальнейшее изложение и полное освещение, оно доставляет ученику истинное духовное наслаждение самого высшего свойства. "В таких предварительных упражнениях, намеках, указаниях" (говорит Лессинг в своем, пользующемся заслуженной славой сочинении "Воспитание человечества") "заключается положительное совершенство элементарного учебника, подобно тому как свойство не затруднять и не преграждать путь к скрытым истинам являлось его отрицательным свойством".

6. Распределяй и располагай материал таким образом, чтобы (где только возможно) на следующей ступени при изучении нового снова повторялось предыдущее!

При таком способе неизвестное присоединяется к уже известному. Благодаря этому пройденное становится все более и более прочным достоянием учащихся и они упражняются

в понимании и трактовке более сложных предметов. Требуемое, конечно, не всегда одинаково легко достижимо: это зависит отчасти от природы предмета; но почти всегда кое-что в этом отношении все-таки удается. Лучше всего это позволяют синтетические предметы: чистописание, рисование, арифметика, геометрия, обучение грамматике и т. д.

Если правило № 5 предвосхищает последующий материал, то правило № 6 предусматривает возвращение к прежде пройденному. Оба эти правила в объективном отношении обеспечивают единство предмета, а в субъективном - живой интерес и постоянные упражнения.

7. Связывай родственные по содержанию предметы!

Этот принцип, подобно остальным, должен быть правильно понят. Жакото не только находит все во всем (Tout est en tout)*, но учит всему или, вернее, всевозможному в одно и то же время, в одни и тот же час. Мы с этим как раз не согласны, потому что таким образом невозможно ничего рассмотреть как следует, т. е. основательно, и в голове образуется сумбур.

* (*Все есть во всем.*)

Гарниш в своем "Мироведении" присоединяет друг к другу и объединяет различные предметы. Мы опять-таки не разделяем такого взгляда, хотя его способ приближается к истине. Правда, самые разнообразные предметы совпадают в известных отношениях и в смысле единства знания дополняют друг друга. Однако действительно различные предметы должны изучаться по отдельности, и следует только ясно и определенно установить и указать их взаимоотношения.

Эта мысль положена в основу моего "Руководства к пользованию школьной хрестоматией" в особенности в новом его издании. Оно показывает, как все преподавание языка в народной школе должно строиться вокруг хрестоматии и одновременно освещать один и тот же предмет с различных сторон. То, что во время урока чтения служило предметом для упражнений в чтении, во время урока орфографии должно являться материалам для упражнений в правописании и усвоении относящихся сюда правил, а во время урока грамматики - сделаться объектом изучения языка. Не все, таким образом, изучается в один и тот же час вперемежку, а родственные по содержанию предметы, преподаваемые одновременно, должны быть между собой связаны.

По естествознанию или реальному обучению еще нет удовлетворительного руководства. Оно, безусловно, появится, так как новейшая дидактика настаивает па применении названного принципа. Последний требует не системы взаимного обучения, а взаимосвязанного обучения, т. е. такого обучения, при котором пройденное и усвоенное дополняло и освещало бы то, что проходится и усваивается. "Все должно цепляться друг за друга. Одно благодаря другому преуспевать и созревать".

8. Переходи от предмета к его обозначению, а не наоборот!

Предмет, т. е. ощущения, представления, понятия, мысли, составляет сущность, т. е. самое основное. На это прежде всего направь внимание! После того как предмет воспринят, к нему добавляют его обозначения: слышимые - слова и предложения, видимые - естественные и произвольные обозначения и картины, потому что они уже имеют теперь определенный смысл.

Бессодержательное повторение слов, пустословие уже невозможно. Многое, правда, становится ясным только при помощи картин и изображений, например, в географии. Но все же пусть ученик попытается там, где это только возможно, сначала представить себе предмет без картины и изображения. Так, например, в популярной астрономии модели добавляются только позднее и уже под конец рисунки на плоскости. Последние служат мерилом и доказательством правильности сложившегося у ученика представления. Следовательно, не надо начинать с моделей, но знакомство с ними должно быть завершающим моментом.

Это правило чрезвычайно важно, тем более что часто оно еще не выполняется, а многим даже совсем неизвестно.

9. Считайся при выборе метода обучения с природой предмета!

С внешней стороны имеются только два метода обучения. Один заключается в том, что ученикам предмет излагается, сообщается, дается; другой - в том, что учеников заставляют предмет создавать и создают вместе с ним догматический и развивающий (эвристический) методы обучения. Первый обыкновенно пользуется излагающей (ахроматической), второй - диалогической эротематической) формой обучения. При первой ученикам или говорят отдельные предложения, которые они повторяют (или записывают под диктовку), или им излагают более значительные части, имеющие законченный характер, которые они усваивают при помощи памяти или записывают целиком или частично. Если обучение ведется диалогическим или разговорным путем, то оно проходит в вопросах и ответах. Это вопросное обучение. Вопросы могут исходить как от учителя, так и от ученика. Где имеет место последнее, там в школе кипит умственная жизнь. Вопросное обучение не всегда бывает развивающим. Оно или относится к уже выученному и служит в данном случае только для проверки, или же направлено на новое, которое должно быть развито из самого ученического ума и является тогда катехизическим или сократическим. Здесь мы может принять оба названия за синонимы, хотя первое слово часто употребляется только для обозначения расчленяющей (аналитической), второе для созидающей, объединяющей (синтетической) беседы. Излагающий метод обучения, примененный к отдельным предложениям, пригоден для незрелых новичков, которые должны научиться говорить, а в виде целых лекций - только для зрелых, размышляющих, самодеятельных юношей, уже вышедших из детского возраста. Единственным развивающим методом обучения в начальной школе является преподавание диалогическое, вопросное. Однако опытный, искусный учитель не придерживается строго и исключительно какого-нибудь определенного метода. Как, по выражению Бюффона, "слог, каким пишет человек,- это сам человек", так и метод обучения обусловлен личностью самого учителя.

Однако из этого ни в коем случае не следует, что от метода обучения ничего не зависит. К такому заключению чересчур склонны многие учителя, придерживающиеся какого-либо одного метода или желающие обратить свободу, которая всегда должна направляться высшими законами, в произвол. Более правильным, даже абсолютно правильным, если мы не будем понимать это слово чисто формально, является противоположное утверждение - от метода обучения зависит все. Последний, если отвлечься от индивидуальных свойств применяющего его учителя и от других, часто препятствующих обстоятельств, определяется изучаемым предметом. Все предметы распределяются в этом отношении на две группы: историческую и рациональную. Содержание первой является уже данным (позитивным): содержание последней проистекает из неизменной природы человека, создается всяким мыслящим человеком. К первой группе предметов принадлежит, например, большая часть географии, истории, историческая часть закона божьего, часть грамматики и т. д. К последней относятся философские и математические науки, этика, логика, арифметика и геометрия и т. д. Многие предметы, как уже указано, принадлежат к числу смешанных, например: грамматика, закон божий, природоведение. Положительное, эмпирическое, историческое знание должно быть, само собой разумеется, дано, сообщено, оно не может быть развито. Здесь остается лишь позаботиться о том, чтобы все было правильно понято, хорошо усвоено, правильно преподнесено и применено. В исторических предметах может быть поэтому применена излагающая система обучения. От ученика для этого особенно требуется восприимчивость (рецептивность). Чтобы дать ей возможность проявиться, превратиться в самодеятельность, следует заставлять ученика излагать предмет. Это в тысячу раз лучше, чем вечная речь учителя. Не только в воспитании, но и в обучении лаконичный учитель - наилучший. Это утверждение является верным, если его правильно понять.

Исторические предметы обладают меньшей образовательной силой, чем рациональные, которые в высшей степени возбуждают самодеятельность. Поэтому последние не должны излагаться и сообщаться как положительные и импирические предметы. Их содержание, напротив, должно быть развито. Это подвигается, конечно, медленно, но тем не менее неизбежно. Всякое истинное образование подвигается медленно. Дело заключается не в

количестве знаний, но в развитии умственных сил, в упражнении способости изложения и речи. Потому, как преподаются рациональные предметы, можно судить о непригодности или совершенстве учителя как воспитателя молодежи. Сократ, великий учитель, сравнивал себя с повивальной бабкой. Только при помощи рационального обучения ученик достигает самодеятельности. Историческое знание имеет немалую ценность, но значение его для образования второстепенное; поэтому оно и должно играть во всякой школе второстепенную роль. Учитель, дающий только исторические знания или излагающий все предметы таким же способом, как исторические, никогда не разовьет самодеятельности. Из его школы выходят легковерные, лишенные самостоятельного мышления, недалекие люди или по крайней мере начетчики. Только учитель, который способен возбудить самосознание учащихся, развить их ум посредством рациональных предметов, укрепить и закалить его, может считаться воспитателем юношества в истинном смысле слова. Все прочее скорее дрессировка, а не обучение; натаскивание, а не развитие, не образование. Следовательно, где только возможно, следует держаться диалогической формы обучения. Это значит, что учитель облек учебный материал в форму диалога или он мыслит в диалогической форме, так что предмет у него преподносится в виде вопросов, в постановке и развитии которых он приобрел большой навык. Частности могут быть ученикам продиктованы, например, при обучении правописанию, но метод диктовки (Diktirmethode) не должен существовать; это извращение метода, пережиток старых, плохих времен. В школе должно царить мышление, следовательно, вопросы и ответы, искание и нахождение, жизнь, но не смерть. Где учитель спрашивает умело и живо, а ученики отвечают быстро, проворно, верно, обращают внимание па главное, там открываются широкие горизонты для успешного умственного развития и духовного раскрепощения, там распускаются ростки и почки, обещающие в жизни прекраснейшие цветы и благороднейшие плоды; там школа является ареной для упражнения (гимнастики) юношеского ума.

Из вышеизложенного следует, что так называемая формальная цель должна всегда стоять в начальном обучении выше материальной и всякой другой. Мы стремимся развить, упражнять силы посредством всего, что предпринимаем и делаем. Пусть, однако, никто не думает, что способ изложения предмета, требуемый формальной целью, противоречит природе этого предмета (объекта). Субъективное и объективное между собой согласуются. Только при этом приходится оставить мысль о форме некоторых так называемых научных систем (например, евклидовой). Формальная цель требует генетического изложения всех предметов, которые его допускают, потому что они таким же путем возникли или проникли в сознание человека. Способ и путь, каким были предметы науки, является в то же время действительно образовательным методом. Конечно, следует избегать всех имевших место отклонений и заблуждений. Но путь всего человечества указывает также направление для обучения и образования отдельного человека. Только ученик проходит в несколько лет дорогу, на которую человечество употребило тысячелетия. Однако его следует вести к цели не с завязанными глазами, а зрячим: он должен воспринимать истину не как готовый результат, а должен ее открыть. Учитель должен руководить этой экспедицией открытий, следовательно, также присутствовать не только в качестве простого зрителя. Но ученик должен напрягать свои силы; ему ничто не должно доставаться даром. Дается только тому, кто стремится. "Можно стать мудрым не благодаря чужой мудрости, а только собственной",- говорит Монтень. Чем интенсивнее развиваются силы, тем больше приобретается материала, и наоборот. Формальное и материальное образование растут в одинаковой пропорции. Чисто или исключительно формального образования вообще не существует. Наоборот, можно так излагать знания и заставлять их заучивать, что при этом не получится никакого образования. Но это ни в каком случае не будет также методом, соответствующим предмету. Такое преподавание одинаково идет вразрез как с материалом, так и с природой субъекта. Лучшее формальное образование является также наилучшим в материальном отношении. Где силы развиваются наиболее энергично, там по большей части происходит и действительное учение.

Правильный метод обучения не просто внешняя форма, которая произвольно навязывается предмету: он проистекает из его природы, составляет его сущность. При верном методе субъективная сторона вполне совпадает с объективной. Если метод действительно соответствует природе учащегося-индивидуума, то он соответствует также сущности науки. Между субъектом и объектом здесь нет расхождения. Чтобы найти правильный метод или судить о том методе, который за него выдается, следует иметь в виду и субъект и объект. Науки слишком часто излагались извращенным образом. Здесь речь идет не о знающем, а о незнающем, об учащемся. Но где, по-видимому или действительно, замечается расхождение, недостаток соответствия, там, конечно, в первую очередь следует позаботиться о благе разума и природы ученика, а затем о благе пауки. Первым признаком хорошего метода является то, что он субъективно правилен, т. е. педагогичен. Но раз он таков, то он, наверное, и объективно правилен. Кто превращает науку в дисциплину, превращает ее также и в доктрину.

Да будет нам позволено выразить вышеизложенное еще иным образом.

Метод преподавания каждого предмета должен соответствовать его источнику или принципу, должен быть принципиально сообразным. Или: излагай историческое исторически, рациональное рационально! Иначе метод будет заимствованным извне, произвольным, не вытекающим из природы предмета, а скорее ему противоречащим приемом. Следовательно, мы отрицаем субъективный произвол и требуем объективного метода. Здесь наравне с утверждением: "человек представляет метод" - имеет силу положение: "предмет представляет метод".

Существует два главных источника знаний: опыт и разум (a posteriori u a priori). К знаниям опытным (или эмпирическим) относятся все собственно исторические факты, все чувственно воспринимаемые явления и свойства физического мира, к которому также принадлежит и человеческое тело. К знаниям рациональным или, вернее, познаниям (потому что знание всегда относится к внешнему, а познание к внутреннему), к рациональным знаниям принадлежит содержание математических, этических и философских наук. Наш принцип требует, чтобы эти различные по своему происхождению области знания излагались соответственно своему происхождению: одни исторически, положительно, догматически, другие рационально и эвристически. Первые доставляют учащемуся работу прежде всего и преимущественно внешнюю (рецептивную и при посредстве памяти), последние с самого начала внутреннюю; следовательно, требуют более высокой степени самодеятельности и мышления. Многие разнообразные знания можно приобрести без затраты умственной энергии; познания или подлинное научное знание, обоснованное, находящееся в причинной связи и зависимости, никогда.

Пусть эта истина не натолкнет какого-нибудь читателя на мысль, будто бы занятия опытными науками исключают применение мыслительных способностей.

Тонкая наблюдательность, обостренность органов чувств, внимательное и продуктивное слушание уже сами по себе не могут иметь место без общего развития и умения владеть собой.

Но когда факты восприняты, начинается работа мысли, постигающей их в их причинной связи, в результате чего возникают выводы науки, которая только в самом своем начале состояла из отдельных знаний. Мы видим, таким образом, что не столько эти две области знания отделены друг от друга, сколько их разработка требует применения совершенно различных видов деятельности человеческого ума; всякое подлинное научное знание является познанием только благодаря умственной энергии.

Наше правило требует, чтобы различные виды знания не излагались вопреки лежащему в их основе принципу. Это предостережение и напоминание относится в особенности к рациональному знанию, потому что последнее может быть изложено вопреки своему принципу*, именно таким образом, будто оно является историческим (внешним) знанием. Это извращение. Учитель или книга должны направить юношеский ум на самодеятельное приобретение знаний, конечно, более кратким путем, чем это было возможно для человечества. Это необходимое требование. Если обстоятельства и условия вызывают большие или меньшие от него отклонения, то никогда не следует забывать, что это упущение.

Человек, занимающийся самообразованием, должен по крайней мере стремиться возместить упущенное в течение своей дальнейшей жизни: осознать те положений; которые в свое время были ему преподаны как несомненные и усвоены им без надлежащей проверки. Слепо воспринятые математические, этические и философские истины, которые не подвергают дальнейшему исследованию и обоснованию, скорее угнетают ум и вредят ему, чем приносят пользу. Только плоды собственного мышления или по крайней мере воспринятое и усвоенное путем самостоятельного размышления оживляет дух и переходит в убеждения и характер. Исторические знания также старались изложить рациональным образом, но с таким ничтожным успехом, что для юношеского обучения этот метод совсем неприменим.

* (*Ложные последователи Песталоцци делали попытки излагать генетически всемирную историю. Эти попытки не могли увенчаться успехом. Философия истории Гегеля требует и представляет собой нечто совершенно иное.*)

Это можно предоставить так называемым умозрительным философам, у которых все же нередко встречается фокусничество, когда они только мнимо или тайно отказываются от эмпирического, полученного путем чувственного восприятия, знания для того, чтобы также мнимо или более или менее обманчиво его построить. Разумеется, в конце концов результат (мнимого) умозрения совпал с эмпирическими (заранее известными) фактами. Верный метод должен отвергнуть такой способ, и надо надеяться, что он мало-помалу лишится и того небольшого доверия, каким еще, может быть, пользуется.

10. Распределяй учебный материал не на основе надуманных понятий, общих схем, а всегда рассматривай его всесторонне!

Постараемся это разъяснить. Дело касается главным образом математических предметов, именно арифметики.

Можно преподавать природоведение на основе общих понятий и признаков, с самого начала подводить многообразие под определенное единство. Так возникает, например, система Линнея и преподавание, следующее этой системе.

В арифметике можно распределить числа по определенным рубрикам: сложение, вычитание и т. д., тройное правило, задачи на пропорции и т. д.

В этих и других случаях придерживаются одной мысли, одного действия, одного приема и применяют его к всевозможным случаям. Но это метод прежнего абстрактного преподавания.

Мы поясним нашу мысль на примере так называемых наглядных упражнений и упражнений в речи в начальном классе. Можно распределить предметы или по признаку величины, цвета, формы, числа и т. д., или же в одном и том же предмете рассматривать всевозможные признаки. Там понятие образует единство, здесь - предмет. Последнее отвечает нашим требованиям, так как мы имеем дело с элементарным обучением. В растении должны быть определены все признаки, и оно должно быть сравнено со всеми ему родственными. С одним и тем же числом следует произвести все возможные арифметические действия (все четыре действия одно за другим), сравнить их с остальными, сличить друг с другом. Предмет рассматривается, таким образом, если не со всех возможных, то со всех основных сторон. Только позднее, после такого всестороннего рассмотрения отдельных признаков учебного предмета, родственные признаки подводятся под определенные единства и понятия; происходит систематизация. Это своевременно лишь тогда, когда предстоит выучить определенные правила. В обыкновенном же обучении следует осуществлять всестороннее рассмотрение предмета. Заходила кое-где речь об органическом обучении и выставлялось требование, что обучение должно быть органическим. Если я не ошибаюсь, под этим подразумевается именно вышеизложенное. В этом же смысле говорится: предмет является методом, или обусловливает способ рассмотрения. Объективный метод, в противоположность произвольному систематизированию, или субъективному методу, конкретно объективный метод излагает предметы таким образом, что продвижение вперед в самом материале совпадает с развитием детского ума, и каждая следующая ступень для объекта и для субъекта неизбежно (органически) развивается из предыдущей. Здесь, следовательно, не учитель идет

впереди, а ученик за ним следует, а движение вперед заключено в самом предмете, и ученик может активно участвовать в этом движении. Например, в преподавании арифметики развитие одной ступени из другой совершается согласно природе числа, так что из всестороннего рассмотрения числа выводятся четыре действия, а не числа подводятся под них.

Эти взгляды требуют более точного рассмотрения.

11. Выводи последующие положения не посредством общих действий, но развивай их из природы предмета!

Это опять-таки относится прежде всего к преподаванию математики. Общие действия, например, вытекающие из следующих аксиом: "Равное с равным дает равное, равное из равного... и т. д.", одним словом, одинаковые действия, примененные к одинаковым величинам, приводят к одинаковым результатам. Этих действий нельзя избежать, но, если развивать новые истины только посредством их, можно, правда, достигнуть убедительности, но не представления о связи новых истин с основными понятиями, с сущностью предмета. А между тем это самое важное.

Можно, например, известное положение, что в геометрической пропорции произведение крайних членов равняется произведению средних, вывести из равенства степеней посредством общего действия умножения. Но таким образом не получится должного представления о связи указанного положения с основным понятием о равенстве двух геометрических отношений, что является самым основным при развивающем обучении. Научные труды заботятся не об образовании читателей, а только о систематическом изложении знаний. Поэтому они любят применение общих действий. Вот одна из причин, почему ученые обыкновенно бывают плохими учителями.

12. Содержание обучения должно соответствовать уровню современной науки.

Надо, само собой разумеется, полагать, что учащий дает учащемуся знания наиболее положительные и зрелые. Однако этот принцип нуждается еще в особом разъяснении, так как часто поступали иначе. Он направлен против тех, которые настаивают па историческом изложении учебных предметов, т. е. по мере их постепенного развития во времени. СТОИТ вспомнить, например, требование Каппа распределять обучение ботаники по различным столетиям и историческим эпохам развития науки; исторически излагать астрономию от системы Птолемея до Коперника. Подобные воззрения и приемы наш принцип называет заблуждением. Он требует, чтобы ученик, конечно, в соответствии с методическими указаниями и своими силами, был поднят на высоту современной науки. При этом он не должен быть посвящен во все прежние, уже отвергнутые точки зрения и заблуждения минувших времен. Согласно нашим методическим принципам, следует знакомить учащегося с современной физикой и вообще природоведением, теперешней математической географией и астрономией или психологическими и философскими воззрениями современности. Впоследствии, где это возможно, его приведут или он сам придет к изучению истории науки. Знакомство с ней является весьма интересным и ценным в образовательном отношении, но нельзя сказать, чтобы оно было безусловно необходимым для успешного применения этих знаний.

III. Правила обучения в соответствии с внешними условиями, временем, местом, положением и т. д.

Само собой разумеется, что при учреждении школы, которая предназначена не для юношества вообще (in abstracto), а для детей определенных родителей, как правило для юношества с уже заранее определенным жизненным призванием, при учреждении школы на определенном месте земного шара в определенное время, одним словом, при определенных внешних условиях, следует принимать во внимание эти условия. Как, насколько, в какой мере? При бесконечном разнообразии внешних условий ответы на эти вопросы не могут быть подведены под правила, применимые во всех случаях. Поэтому мы хотим направить внимание читателей лишь на главные проблемы, которые следует обсудить. Что же касается практического выполнения, то им займутся люди, имеющие непосредственное отношение к делу. Они будут поступать в каждом отдельном случае, исходя из фактического положения

вещей и собственной их оценки. Из этого обстоятельства уже следует, что руководителя школы или учителя никогда нельзя освободить от необходимости иметь самостоятельное суждение. Книга, излагающая теорию житейских отношений, иногда достигает многого, но не всего. "Самое лучшее,- говорит Гёте,- дух, в котором мы действуем".

Самое главное, что мы хотим сказать о необходимости считаться с существующими обстоятельствами, изложено в следующих пунктах:

1. Проходи со своими учениками предметы скорее, последовательно, чем одновременно!

Этот принцип устанавливает распределение предметов в течение школьного обучения. Он исходит из мысли, что человеку доставляет обыкновенно много труда усвоение каждого нового предмета, так что рекомендуется направить на него с самого же начала все свои мысли, чтобы по возможности скорее преодолеть первые трудности. Одновременное занятие различными основными предметами вызывает умственное раздвоение, причиняющее большой вред нормальному развитию юношеского ума. Дело ясно само собой. Ум устроен подобно телу. Множество кушаний вредят последнему, а множество работ рассеивают и ослабляют первый. Здоровый человек наедается досыта одним блюдом, и всякий опытный или благоразумный взрослый никогда не примется сразу за изучение нескольких отраслей науки. С юношеством дело обстоит приблизительно так же.

Поэтому всегда является ошибкой одновременно начинать с учеником изучение нескольких языков. Педагогическая мудрость требует, чтобы главные силы ученика упражнялись одновременно над одним предметом. Когда его трудности преодолены, приступают к новому предмету, а изучение первого продолжается хотя и с усердием, но уже как второстепенного предмета. Для начальной школы эти требования не имеют такого значения, как для средних учебных заведений; однако считаться с ними следует и здесь. Если в школе работает только один учитель или он один в классе, то выполнение изложенного правила не представляет трудностей. Там же, где введена система преподавания каждым учителем особого предмета, удовлетворительное выполнение его достигается нелегко. Тем не менее с этим правилом необходимо считаться.

2. Считайся (предполагаемым) будущим положением твоего воспитанника!

Каждому человеку должно быть дано общечеловеческое образование. Эта задача возложена в особенности на начальные школы, закладывающие основу общечеловеческого образования в отношении обучения и воспитания. Никогда не следует упускать из вида бесконечную важность этой задачи. Жизненные условия предъявляют к человеку по окончании школы такие требования, что ему легко будет восполнить пробелы в той части образования, которая связана с повседневными житейскими потребностями. Этого нельзя сказать о недостаточном общем образовании. Но тем не менее следует, не причиняя ущерба общему образованию, считаться с будущим положением детей. Если в начальной школе находятся дети, которым предстоит получить дальнейшее образование или перейти в высшие городские училища, то преподавание на низшей ступени этого долгого образовательного пути может вестись иначе, именно основательнее, в большем объеме или более теоретически, чем в том случае, когда начальная школа должна дать законченное школьное образование находящимся в пей детям. В этом случае обучение всегда должно быть простым и никогда не уклоняться от практического направления. Под практическим направлением я подразумеваю не беспрестанное приспособление к будущим непосредственным узкожитейским потребностям, но тот способ обучения, при котором ученику не дается ничего, что не имело бы значения для просветления головы, возбуждения добрых чувств, укрепления силы воли. Все, чему он учится, должно иметь непосредственное отношение или к человеческому уму, или к человеческой жизни. Такое обучение я называю в благородном смысле слова практическим. Если бы школа желала непосредственно и исключительно считаться с будущими потребностями, то такое направление следовало бы назвать не практическим, но деляческим, а учитель был бы не практиком, а делягой! К последнему никто не питает уважения, но хороший, разумный и опытный практик пользуется всегда уважением, потому

что нам предстоит образовывать учеников не для школы, а для жизни. Однако преподавать практически - не значит преподавать недостаточно основательно.

3. Обучай культуросообразно!

Этим одним словом я хочу сказать все, что оставалось еще заметить о необходимости сообразовать обучение с существующими внешними условиями.

Мы этим устанавливаем для воспитания и обучения принцип культуросообразности вообще и ставим его рядом с природосообразностью. Первый принцип подчинен при этом второму. Действовать природосообразно - высшее, наиболее общее формальное требование для всякого воспитателя. Это вечный идеал, к достижению которого надо стремиться. Но сам по себе этот принцип устанавливает и определяет еще не все, на что должно быть обращено внимание в воспитании. Он устанавливает лишь общую норму, на основе которой можно оценивать достоинства и недостатки всякой преподавательской и воспитательской деятельности. Более точные определения содержит принцип культуросообразности, т. е. мысль, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика. Раньше это часто упускалось из вида. Поэтому я укажу самые основные положения.

Между принципом культуросообразности и природосообразности может произойти столкновение или конфликт. Мы уже разъяснили, что в этом случае первый подчиняется последнему. Поступать наперекор природе всегда недопустимо. Наш долг призывает нас противодействовать ложному образованию, ложной культуре, чтобы вернуть одного ученика или всех к природосообразности. В борьбе против извращенной культуры следует искать помощи у природы. Но сразу и тотчас же это редко удается осуществить. Тут мы признаем принцип реформ. Противно природе обращать людей в рабов и рабовладельцев, и поэтому следует подумать об искоренении этого позорящего человечество явления. Но следует ли посоветовать сразу и везде объявить рабов совершенно свободными - совсем иной вопрос, на который, наверное, ни один рассудительный человек не даст ответа наобум и без всяких оговорок. Одеваться по господствующей моде относится так называемыми образованными людьми к культуре или цивилизации, безразлично, полезна ли мода для человека или нет, безобразит ли она его или украшает. Это тоже вид телесного и умственного рабства для отдельных лиц. Но было бы с их стороны благоразумно сразу отказаться от подчинения моде и выбрать одежду по собственному усмотрению?

Вопрос этот требует некоторого размышления, так как легко могло бы случиться, что поступивший таким образом нанес бы себе, благодаря суждению толпы, т. е. благодаря господствующей культуре, ущерб, который далеко превзошел бы принуждение, налагаемое господствующей модой. Часто утверждали, что общее образование может быть достигнуто только посредством знания латинского и греческого языков, хотя доказательства этого никогда не приводились, вероятно, потому, что привести их невозможно. Но означало бы это прогресс в нашей культуре, если бы мы лишили наше юношество, которое должно быть образовано для высшей жизни, указанных учебных предметов? Над этим, конечно, тоже следует призадуматься. Всеми признано, что знание французского языка и беглый разговор на нем не приносит дочерям высокопоставленных семейств большой пользы в смысле умственного образования. Но такое признание еще не приводит к заключению, что из всех женских учебных заведений должно быть устранено преподавание французского языка. Этими примерами мы хотим только разъяснить, что во всяком воспитании должны приниматься во внимание нравы и обычаи нашей эпохи и сословия, дух времени, в котором мы живем, национальность нашего народа, одним словом, культура всей современности и непосредственного нашего окружения*.

* (*К культуросообразному, т. е. к тому, что считается у данного народа таковым, относится и понятие о принятом (или непринятом). Принятым считается то, что соответствует поведению образованных людей. С этим понятием (меняющимся и*

колеблющимся) не надо смешивать понятие о приличном. Последнее имеет всегда отношение к нравственности, имеет всегда под собой нравственную основу. При настоящей культуре ничто не считается принятым, что неприлично; только при извращенных привычках (мода) понятие о принятом подавляет понятие о приличном. Как важны оба эти понятия в воспитании, ясно само собой. Ребенок должен сознательно или бессознательно для него воспитываться в соблюдении и приличного, и принятого Развитое нравственное чувство образованного человека подскажет ему, что прилично и что неприлично. Принятое же или непринятое покоится на условном соглашении и должно быть усвоено. Приличное или неприличное является общечеловеческим; принятое или непринятое меняется в зависимости от времени и места.)

В какой мере это необходимо в общем и целом - установить нельзя. Но отрицательное утверждение вытекает из сравнения принципа культуросообразности с принципом природосообразности. Что противоречит природе - негодно, хотя бы и было весьма культуросообразно. Чем больше культуросообразное согласуется с природосообразным, тем благороднее, лучше и проще складывается жизнь. Отсюда следует призыв: Не участвуй ни в чем, что требуется культурой времени или ее господствующим духом, но противоречит природе, а стремись к гармоническому сочетанию культуры с природой! Насколько ты вообще намереваешься следовать или считаешь благоразумным и правильным следовать требованиям принципа культуросообразности, должно быть предоставлено твоему нравственному чувству и стремлению к, истине. Кто знает требования нашего времени, должен будет согласиться, что практика должна следовать (ясной, верной) теории, но в то же время признать, что положения и требования теории не всегда могут быть тотчас же проведены в жизнь. Правда, я не допускаю несогласия между теорией и практикой, так как все, что правильно, всегда применимо в жизни. Когда же теория предлагает что-либо, что не может быть осуществлено практически, то она неправильна или же присваивает себе положения, не относящиеся к ее области. Но тем не менее нельзя отрицать, что все теоретические требования должны проводиться в жизнь с осторожной и мудрой осмотрительностью. Мы не начинаем своей жизни с пустого места, с самого начала, но продолжаем жизнь предыдущих поколений.

Следовательно, наше существование отчасти определяется унаследованными установлениями, отчасти общепринятыми нравами и обычаями, т. е. вообще оно определяется историей. Если мы обнаруживаем противоречие между тем, что существует, и тем, что должно быть, то мы имеем время склонить наших современников к лучшему и плохое преобразовать в хорошее. Для этого, именно для правильного познания истины и правильного суждения о том, что из истины и добра может быть осуществлено при данных обстоятельствах и в определенное время, необходим просвещенный ум и тщательное изучение всех имеющихся налицо условий, так как не все, что верно и хорошо в общем и целом, пригодно при любых обстоятельствах.

Так открыто и откровенно можно обратиться к людям, у которых предполагаешь чистое, благородное сердце. От них требуют, чтобы они в течение всей жизни, всегда и во всем стремились к истинному и великому.

Надо, однако, честно сознаться, что не всегда все истинное и доброе может быть осуществлено*. Но на самое исследование истины имеющиеся налицо условия и обстоятельства не должны оказывать никакого влияния. Истина составляет объективно величайшее и самое священное благо человечества; стремление к истине - субъективное качество, без которого ни в ком не может оказаться ничего хорошего. Первая - святыня, последнее свято чтит святыню, т. е. стремится как можно лучше ее усвоить, не допуская посторонних соображений о том, полезна ли вообще истина, не приведет ли ее распространение к невыгодным последствиям, не пострадает ли от этого "доброе сердце". Только при применении и распространении истины обращаются за советом к мудрости не из-за соображений, продиктованных житейской мудростью, но исключительно ради самой истины. Человек стремлений не злоупотребит этой истиной для оправдания своей лености, которая сохраняет все по-старому. Мы живем для того, чтобы па свете стало лучше. Мысль,

что состояние культуры в силу самой природы вещей не поддается быстрому преобразованию, доставляет некоторое утешение искреннему поборнику истины, когда он терпит неудачу в своих благороднейших стремлениях. Она придает ему уверенность, что никогда не наступит такое время, когда человечество достигнет полного совершенства, так как принцип культуросообразности может приближаться к принципу природосообразности, но вполне с ним совпасть ему никогда не удастся. Другими словами, действительность всегда останется далеко от идеала, т. е. всегда возможно себе представить состояние более высокое, чем уже достигнутое. На этом основана способность человечества к совершенствованию, простирающаяся до бесконечности. Цель изменяется в процессе движения. Она видоизменяется в соответствии с состоянием культуры. Образовательный идеал определенного времени составляет также и цель обучения для данного времени. Принцип культуросообразности в обучении и воспитании требует следовать за этим идеалом.

* (*"Будь справедливым во всем, что творишь, и довольствуйся этим, но не старайся творить все справедливое, друг!" - Шиллер.*)

Мы заканчиваем этот отдел, где речь шла о необходимости считаться с изменяющимися условиями времени, общим замечанием.

Источником педагогической науки являются опыт и знание природы человека. Так как последнее в свою очередь основывается на опыте, то опыт является действительным источником знания в области воспитания. Это значит, что оно вытекает из наблюдений над человеческой природой при данных условиях, в различных жизненных обстоятельствах. Из этого следует, что педагогика является эмпирически рациональной наукой. Так как каждый отдельный человек представляет собой не абстракт, но индивидуум и живет не вообще во времени и пространстве, но в определенное время и в определенном пространстве, то воспитание индивидуума зависит не только от общечеловеческой природы и от обстоятельств места и времени вообще, но и от индивидуального склада природы каждого отдельного человека и от факторов, господствующих в то время и в том пространстве, где он живет. Воспитание отдельного человека должно поэтому следовать законам, установленным для воспитания всех людей в зависимости от общечеловеческой природы, а также считаться с требованиями, обусловленными данным местом и временем. Поэтому на педагогику никогда не следует смотреть как на науку завершенную и законченную. Только самая ее меньшая, общая часть может претендовать на некоторую устойчивость, когда человеческая природа будет изучена в совершенстве. Напротив, остальная ее часть находится в вечной зависимости от беспредельно изменчивого времени и всего, что связано с развитием человечества в общем и частном. Поэтому ей навсегда предстоит отказаться от славы неизменной науки, как и всякой другой науки (теология часто претендует на обратное). На земле вообще не существует ничего неизменного. Но педагогика хочет быть самостоятельной, как любая другая наука, т. е. черпать свое содержание не из других областей или наук.

Это положение ей еще придется завоевать, так как со стороны теологии оспаривается то стремление к независимости, которое проявляет педагогика. То, что имело место раньше по отношению к другим наукам, происходит теперь с педагогикой, Но нет сомнения, что и она добьется того, что давно уже удалось другим наукам (если не всюду на практике, то в теории), а именно независимости и самостоятельности.

Легко понять, что этого она добьется раньше, чем будут улажены споры между отдельными лицами и корпорациями, которые представляют теологию и педагогику в современной жизни. Не менее понятно и то, что педагогика, стремящаяся выйти из зависимого положения, обвиняется своей прежней госпожой, теологией, в революционном образе мыслей, даже в неблагодарности.

Те или другие моменты могут, правда, замедлить завоевание педагогикой независимости, но не помешать ей совсем. Примером и образцом для нее могут служить истории других наук. Всего несколько столетий назад богословие считало себя "царицей наук". В университетах факультет богословия занимал первое место, и оно стремилось к господству над всеми другими науками. Врач должен был лечить по предписанию церкви,

изгоняя дьявола из больных, одержимых людей. Юрист придумывал законы и указания, основываясь на библейских текстах; философ руководствовался в своих рассуждениях церковными догматами. С развитием отдельных наук разгорелась жесточайшая борьба между ними и их старой властительницей, затянувшаяся и до наших дней. Но уже давно жрецы светской науки не только громко протестуют против притязаний церкви, претендующей на роль пресвятой, по и действительно освобождают себя от всякого рода зависимости. Врач устанавливает законы, которым он следует па основе изучения природы человека и природы объективного мира. Правовед также исходит из природы отдельного человека и природы социальных отношений. Он уже больше не спрашивает в слепом повиновении: а что в библии сказано относительно брака, а задается вопросом, как надо учредить институт брака для счастья и блага людей. И философ строит свои воззрения без предвзятых положений. Только педагогика остается еще в большей или меньшей степени служанкой богословия. Но и она осмелилась со времени Канта, вместо того чтобы по-прежнему тащить шлейф церкви, взять факел в руки и попробовать им осветить дорогу. Это доказывают не только педагогические системы Гербарта, Бенеке и других философов, по даже педагогические взгляды учителей-практиков.

Страстная борьба между этими двумя силами, которая, как кажется, постоянно вновь разгорается, имеет в своей основе только что указанную причину; она затрагивает отдельных лиц, и спор, ведущийся, согласно природе людей и вещей, часто лично, по существу должен быть отнесен к вышеуказанным реальным отношениям. Кто хотя бы только поверхностно знаком с историей культуры, не может ни минуты сомневаться в конечном исходе борьбы.

Без знания человека и социальных отношений, так же как и без любви, нельзя ожидать удовлетворительного разрешения стоящей перед нами великой задачи. Настанет, однако, день, когда мир будет заключен на твердых основаниях, какими являются законы человеческой природы*.

* (*Отсюда понятно то ощущение, какое мы испытываем от выступлений богословствующих педагогов и педагогизирующих богословов. Это нечто среднее и неплодотворное.*

Чистые богословы и чистые педагоги выступают друг против друга как представители двух противоположных лагерей. Богослов в строгом смысле слова не может быть педагогом, как и педагог богословом. Какое влияние богословы оказали на школу, можно узнать из истории школы, а также из собственных наблюдений над школами в тех местах, где они находятся под исключительным влиянием церковников. Достаточно только подумать об южной Италии и Испании.)

IV. Правила обучения, касающиеся учителя

Здесь речь идет не о всей жизни и стремлениях учителя, не об общих качествах учителя-воспитателя: его честности, нравственности и т. д., а только о качествах учителя, делающих обучение образовательным и плодотворным, поскольку эти качества зависят от личности обучающего субъекта.

1. Старайся сделать обучение увлекательным (интересным)!

Увлекательным и интересным мы называем то, что особенно привлекает наше внимание и сочувствие, естественным образом возбуждает и повышает нашу жизненную энергию. Понятно, что мы охотно занимаемся тем, что нас интересует, потому что чувство удовольствия связано у человека с возбуждением его внутренних духовных сил. Поэтому, если мы желаем завладеть нераздельно вниманием собравшейся толпы, приковать его к себе, мы должны внушить ей живой интерес, заинтересовать ее своей личностью или своим способом изложения предмета, что опять-таки проистекает из стремления личности вызывать интерес или быть интересной.

Интересное возбуждает не буднишний, но высший, свободный или чистый интерес, который знаком только образованному человеку и сам в свою очередь способствует образованию. Для учителя же способность делать обучение интересным представляет еще особенный интерес, так как ученик приобретает благодаря этому свободное влечение к истине,

к добру и красоте и охотно занимается этими высокими предметами. Потому мы спрашиваем, как сделать обучение интересным, и отвечаем: 1) посредством разнообразия, 2) живости учителя, 3) всей его личности вообще. "Разнообразие - услада жизни",- говорит известная пословица. Как же может юношество не чувствовать потребности видеть в разнообразных положениях и формах один и тот же учебный предмет? (Сам по себе обыкновенно сухой и мертвый, значение которого для жизни юношество не понимает.) Учитель, как общее правило, должен искать разнообразия не в различных предметах, но в форме, манере изложения. Прежде чем ребенок научится писать самую простую букву, он должен ее написать тысячу раз. Подумайте, учителя, что для этого требуется! Поэтому заботьтесь о разнообразии, изменении и перемене!

Но разнообразие составляет не все и даже не самое главное. Гораздо важнее живость, подвижность, бодрость учители, его естественная любовь к преподаванию и занятиям с детьми, его радость при успешности даже слабых попыток и т. д. Мы видели, что искусство обучения заключается не в умении сообщить, но в умении возбуждать, будить, оживлять. А как же можно возбуждать без возбуждения, пробуждать дремлющее без самодеятельности, оживлять без жизни? Только жизнь порождает жизнь; от смерти исходит лишь смерть. Поэтому усвой как можно больше бодрой живости! Последняя заключается не в суетливости, не в беспокойном размахивании руками, не в гримасах и мимике. Это духовная жизнь, которая, разумеется, также отражается на лице, на всем внешнем облике и в жестах. Некоторые люди в этом отношении необыкновенно щедро одарены природой. Но много этому содействует и воспитание, что можно наблюдать на детях умственно развитых родителей и учениках ревностных учителей. Поэтому каждый учитель, сохранивший способность к дальнейшему образованию, может успешно совершенствоваться в приобретении подлинной живости. Она достигается путем наблюдения людей и учителей, отличающихся полнотой духовной жизни, и общения с ними, благодаря правильному и регулярному образу жизни (потому что многое зависит при этом от тела), не лишенному, однако, оживляющего разнообразия. Эта живость приобретается также благодаря представлению о ценности и значении жизни, проведенной нами в деятельности, так как мы живем лишь тогда, когда бываем деятельны; путем наблюдения за бесконечной деятельностью, совершающейся в природе, особенно когда наступает весна. Она вырабатывается посредством общения с детским миром и проникновения в его мысли и суждения и, наконец, через высшее религиозное уразумение цели бытия и мысль о провидении, призвавшем человека быть деятельным, пока существует мир. Короче говоря, старайся придать интерес обучению благодаря всей своей личности! Если не принадлежишь в этом отношении к числу людей, щедро одаренных природой, то старайся совершенствоваться в этом насколько можешь! При помощи доброй воли и желания можно достигнуть не всего, но очень многого. Кто способен приковать к себе внимание слушателей, тот их властелин. Где начинается скука, прекращается внимание, а следовательно, и образование.

Зададим еще раз вопрос: чем можно приохотить ученика к учению, чем внушать ему чувство радости при изучении предмета? Во-первых, любовным отношением к последнему: любовь учителя к предмету передается ученику; во-вторых, тем, что предполагаешь охоту к учению в ученике во время учения; в-третьих, что само собой разумеется,- дидактическим изложением предмета; в-четвертых, и главным образом,- возбуждением у ученика чувства и сознания, что он кое-что знает и умеет, что он продвинулся вперед Радостное сознание знания и умения! Значит ли это сделать ученика высокомерным? Эх, вы, горе-учителя! Великие знатоки человечества и юношества! Вы, взрослые люди, никогда не можете радостно действовать, успешно продвигаться вперед и с удовольствием наслаждаться жизнью и бытием без признания и уверенности в успехе,- а от этого должен отказаться ребенок, мальчик, юноша? Он еще не зрелый, не сознающий пользы вещей, которые он должен учить, охваченный беспредельным желанием свободного движения, должен отказаться от самого сильного своего стремления и провести прекраснейшие, невозвратимые часы своей молодости на жесткой школьной скамье, запертым в пустой школьной комнате, не испытывая

вознаграждающего чувства, вызванного продвижением вперед, приобретением знаний и умений? Кто этого требует, не знает человеческой природы, является варваром. Знаток человечества и друг юношества вызывает у ученика желание учиться. Он постоянно возвращается к выученному, снова заставляет над ним упражняться, применяет на последующих ступенях то, что выучено на предыдущих, дает ученику на каждой остановке обзор уже пройденного, так как для него это важнее изучения нового. Так пробуждает он в ученике живительное чувство приобретенной силы. Кто приобрел это чувство, не нуждается ни в каком другом побуждении к прилежанию. Он любит учителя, школу, предмет, а когда покидает школу, у него сохраняются полученные им там стимулы. Углубиться в предмет, быть им поглощенным - значит вновь обрести самого себя.

2. Обучай энергично!

Мне много раз случалось задумываться над тем, в чем собственно может заключаться дисциплинирующая дидактическая сила некоторых учителей, обладающих этими свойствами, и почему во многих школах ее недостает. Я нашел источник этой силы в энергии и решительности воли, одним словом, в силе характера учителя. При нерешительности, нечеткости, отсутствии мужественности нельзя создать в какой бы то ни было области что-либо достойное внимания современников. Следовательно, было бы величайшим заблуждением полагать, что при шаткости убеждении, неясности чувств и отсутствии воли можно превратить глупость юношества в рассудительность, неловкость в искусство, рассеянность во внимание, невежество в образование.

Силу характера нельзя ничем заменить: ни молитвами, ни пением, ни терпением, ни смирением, пи даже расцветом нравственных сил. Это могло бы иметь место, если бы молодежь сама по себе достигала остроты мышления, нравственной силы, энергии, воли! Но эти свойства не приходят сами собой, их нельзя от кого-нибудь получить или вымолить; они должны приобретаться путем напряжения всех сил. Поэтому здесь речь идет не о пассивном или отрицательном, но о решительном, положительном действии.

Только человек решительный, энергичный, с твердым характером, знающий, чего он хочет, почему он хочет и какие средства ведут к выполнению его воли,- только такой человек может воспитать решительных, энергичных, сильных характером людей.

Имеются люди, которые не решаются пожелать, чтобы указанные качества были присущи воспитателям юношества. Они воображают, что эти качества могут привести к дерзости, отсутствию скромности и даже неверию. Кто способен высказать такие взгляды, только обнаруживает недостаток нравственной силы, поверхностность мышления и неумение видеть все великое и благородное в человеческой природе и окружающем мире.

К сожалению, много людей наших дней (1850) до того прониклись пессимизмом по отношению к духу нашего времени и с таким недоверием относятся к добрым нерушимым и крепким началам, заложенным в человеческую природу, что они стали проповедовать педагогические взгляды, которые превратили бы весь мир в монастырь, если бы они проводились в жизнь. Мы же, напротив, почитаем вместе со всеми стремящимися вперед людьми только решительность, храбрость, мужественность, самодеятельность, поставленную на службу истине и добру.

Сходите в школу, где учитель дышит энергией, и посмотрите, что он творит! Результатом его деятельности является устойчивое напряженное внимание, которое проявляется во взгляде учеников, в их внешней выправке, хорошо развитой речи - одним словом, во всем. А ведь эти качества особенно необходимы человеку в водовороте жизни, от которого никто не в силах уберечься, даже если бы он обладал богатствами Креза. Эти качества учителя являются истинными, единственно эффективными, делающими излишними сотни всяких фокусов и ухищрений, дисциплинарными средствами. Они воплощаются в дисциплинарной дидактической силе учителя, которая является плодом сильного характера.

3. Заставляй ученика правильно устно излагать учебный материал! Следи всегда за хорошим выговором, отчетливым ударением, ясным изложением и логическим построением речи!

Здесь речь идет об учениках: надо следить за тем, чтобы они выполняли вышеуказанные требования. Ввиду того что излагаемые нами в этом разделе дидактические принципы относятся к деятельности учителя, то этому правилу тут как будто не место. Но так как оно чрезвычайно важно и его выполнение должно быть обеспечено учителем, мы помещаем его здесь же.

Оно распространяется на все обучение, т. е. на все, что должно быть выучено, усвоено головой. Ученик должен излагать все усвоенное без всякого исключения, устно собственными словами*.

* (*"Свои мысли учитель не может мне внушить, передать; мои мысли он может и должен будить своими словами: это будут, таким образом, мои, а не его мысли. Слова - только орудия, я должен научиться ими владеть собственными силами, по-своему, в противном случае я ничему не выучился. Следовательно, лучшим пробным камнем служит способность воспроизвести выученное, изложить самостоятельно, собственными словами" (Гердер. Школьные речи).*)

Необходимо в достаточной мере подчеркнуть важность этого принципа, так как он особенно часто нарушается. Почему?

Говорить самому (т. е. учить) гораздо легче, чем заставлять говорить другого: приучать его к правильной, беглой речи. Это требует неистощимого терпения, постоянного внимания к ученику: не только к содержанию его речи, но так же к форме и способу изложения. Вредная привычка - заставлять ученика больше слушать, чем говорить. Мы требуем от учителя добровольного участия в трудном деле, неизбежного при этом самоотречения и самопожертвования. Это не пустяки; это нелегко - мы хорошо это знаем. В особенности это трудно для подвижных, живых, темпераментных учителей. Последние мотивируют свой неправильный образ действий тем, что иначе дело подвигалось бы вперед слишком медленно; они ссылаются на то, что ученики, слышат хорошую речь, когда говорит учитель. Но действительно ли ученики подвигаются вперед только слушая? И учатся ли ученики для школы или для жизни? Впрочем, подобные оговорки не заслуживают даже опровержения. Следующие положения являются для нас непоколебимыми истинами:

1. Ученик знает хорошо только то, что умеет правильно выразить*.

* (*Первая ступень усвоения: понимание того, что излагает другой, хода мыслей другого; вторая: воспроизведение этого про себя мысленно и словами; третья: громкое, связное изложение вслух; высшая ступень: способность развивать в других тот же ход мыслей посредством вопросов. Наши ученики должны быть доведены до третьей ступени; четвертая свидетельствует об искусстве учителя и истинного катехизатора.*)

2. Он усваивает правильно только то, что его заставляют изложить.

3. Как лучшие воспитатели лаконичны там, где речь идет о правильной деятельности самого ученика, так и лучшие учителя если не лаконичны, то во всяком случае неразговорчивы и несловоохотливы. Страдающие словоохотливостью - самые худшие из всех.

У ученика должно войти в привычку все, что он слышит и учит, выражать мысленно про себя в правильных предложениях, хотя бы от него и не требовалось передачи их вслух. Я знал одного учителя, который за несколько часов преподавания не говорил и десяти предложений, ученики же наоборот - сотни их. То был настоящий учитель. Вредная привычка - заговаривать учеников до одури, обрекать их на вечное слушание*. Они должны, конечно, научиться внимательно слушать, и они учатся этому во многих наших школах при живом увлекательном преподавании. Но правильная речь самих учеников важнее этого; она также бесконечно важнее, чем правильное писание. И последнему они должны учиться, но мы сотни раз слышим, как человек говорит, прежде чем прочтем, что он написал. Следовательно, и т. д. ...Кто решится утверждать обратное?

* (*Теологи - "рабы слов" - обыкновенно в этом всех превосходят. Они не могут сдержаться, они любят укорять, увещевать, распекать. Если бы только наша славная молодежь стала от этого умнее и лучше!*)

Итак, хорошее произношение, т. е. такое, какое мы встречаем у образованных людей. Провинциализм служит признаком недостаточного образования, по крайней мере в тех случаях, где он проявляется редко. Нужна также отчетливая дикция, присущая сильным людям и обязательная в школе, где должна развиваться сила и где каждый должен слышать всякое сказанное слово. Наши ученики не посетители гостиных, умеющие только щебетать; мы не воспитываем будущих дипломатов, а если наши ученицы со временем и сделаются посланницами, то это нам безразлично.

Произношение и ударение (акцепт) относятся друг к другу, как внешнее к внутреннему (первое связано со звуком, второе с понятием), но все-таки и то, и другое принадлежит к внешнему. К внутреннему содержанию речи относится ее ясное изложение и логическое построение. Оба эти момента опять-таки относятся друг к другу, как внешнее к внутреннему. Ясность изложения заключается в устранении всего двусмысленного и неопределенного, как н всего не относящегося к делу; логическое построение речи - в такой последовательности мыслей, в какой они естественно следуют друг за другом в нашем сознании.

В том, что представляет собой неопределенность, легко убедиться на примере тех женщин, которые не умеют отчетливо думать и так строят свое изложение, что человек, привыкший к ясности и определенности, обыкновенно не в состоянии понять, к чему относятся употребляемые ими местоимения (он, она и т. д.).

Еще важнее, особенно в обучении, правильное построение речи. Наличие его тотчас же выдает хорошую голову, отсутствие - дурную. Обладатель последней, как правило, назовет сначала результат размышления, выводы заключительного ряда, совершенно пропуская при этом предпосылки или плохо их излагая. Но этого нельзя допускать.

Ученика обязательно следует заставить изложить ход мыслей в связном и последовательном порядке, и ни в каком другом. С обратным ни в коем случае нельзя мириться! Иначе никогда не появятся ясность и прочность знаний, отчетливость суждений и последовательность вывода. Итак, как птицу по пению, так ученика можно узнать по речи.

4. Никогда не останавливайся!

Недостаточно: только помнить пословицу: "Остановка - шаг назад". К этому надо добавить, что лишь до тех пор являешься способным начать образование другим, пока продолжаешь работать над собственным образованием и видишь в самой школе, в общении с детьми и преподавании главное образовательное средство.

Образование никогда и нигде не является чем-то законченным и завершенным. Оно находится в становлении и изменении, чего нельзя себе представить без деятельности, движения, роста. Если верно, что образование других состоит преимущественно в их возбуждении, а это возбуждение зависит от самодеятельности возбуждающего, то отсюда следует, что подобное обучение для самого учителя является школой самообразования в высшем смысле слова. Так как учитель большую часть дня занимается обучением, то его дальнейшее собственное образование должно ему даваться легче, чем остальным людям, при условии, если его обучение действительно является возбуждением других и вместе с тем самовозбуждением. Там, где этого нет, наверно, плохо обстоит дело и с тем образованием, которое получают от него другие. Поэтому работай постоянно над своим образованием: над общим - как человек и гражданин, над специальным - как учитель! Продвигайся вперед в познаниях и понимании, в развитии чувства, особенно религиозного, в укреплении воли! О первом и последнем мы говорили достаточно, поэтому скажем еще несколько слов о втором.

Самым глубоким, неиссякаемым источником неустанных стремлений является истинная, неподдельная, хочется сказать, если только правильно поймут это выражение, естественная религия, т. е. религиозность, которая представляет собой естественное, неотъемлемое свойство человеческой души. Я называю ее естественной, чтобы отличить от других, именно от несвойственных человеку или искусственных религиозных настроений. Даже среди учителей вошло в обычай принимать за религиозность словесные формулы, догматы и внешние формы вероисповедания, словно она заключается в рациональном признании какой-нибудь истины, а вовсе не в искренней глубокой направленности души на божественное. Поэтому иной глубоко заблуждается, полагая, что является религиозным человеком, хорошим преподавателем религии, если разбирается в формулах веры и с

презрением относится к тому, кто якобы уклоняется от непогрешимости догмата, и усматривает религиозность в большей мере или даже исключительно в нравственной жизни. Бесконечные предрассудки царят в этой области еще среди тысяч людей, даже учителей! Я наблюдал в школе учителей, которые слыли истинно религиозными, и не нашел в их школах ничего подлинно религиозного, так как заучивание катехизиса и религиозных текстов, мертвое исповедание какого-либо символа, строгое следование обычной официальной вере и прикладывание к другим мерки катехизиса - все это можно назвать как угодно, но не религиозностью. Но я наблюдал и таких учителей, о которых прошел слух, что они еретики, и в школах которых я нашел истинную, живую, непосредственную религиозность, именно благоговение перед божественным и священным, глубокое ощущение великого и искреннее стремление к правде и добру. Твердое упование на всемогущее провидение, собственное осознанное стремление к добру, вера в истину и ее конечное торжество, соединенная с верой в человечество, которая всегда воодушевляла и придавала силы выдающимся историческим личностям в их деянии - все вместе взятое уподобляет человека скале. Он становится непоколебимым и стойким, не чувствует утомления от своей деятельности и честно исполняет свой долг, несмотря на все ограничения, налагаемые на него должностью.

Воспитывать несколько собственных детей - дело утомительное, трудное, редко удающееся по желанию, следовательно, сопряженное с огорчением и заботами. Это знают все родители без исключения на всем земном шаре; они это испытали, пережили. Но это дело длится не вечно; оно минует и не поглощает всецело. Вознося благодарность богу, смотрят родители на подрастающих детей и радуются, что прекратились, наконец, заботы об их воспитании. Ни за какие блага, пожалуй, даже ни за что, не согласились бы они проделать все снова. Иное положение у учителей. Он должен воспитывать множество детей - чужих детей и вечно детей. Продвигающиеся вперед заменяются следующими за ними, оканчивающие - поступающими. Учителю приходится каждый год, чуть не каждый день, начинать сначала,- и так всю жизнь. Что же дает ему возможность быть при этом стойким, веселым и бодрым, радостным и спокойным? Кое-что следует указать. Школа - виноградник, где учитель призван действовать воспитывающе и плодотворно. Эти и подобные им мысли, которые всегда близки учителю и постоянно витают перед его умственным взором, поддерживают в нем веселье и бодрость, сохраняют ему мужество и спокойствие, если неблагодарность и непризнание выпали ему на долю. Без этих мыслей, несомненно, не может быть постоянно счастливого школьного учителя.

Идея, которой служит учитель, состоит в насаждении нравственности в роде человеческом. Ей отдается он всей душой, она владеет им безраздельно. Она не засела в его голову как надуманный принцип, но перешла ему в плоть и кровь. Не он ею владеет, а она им. Он - учитель по призванию; его нельзя представить себе не кем иным, как учителем. Преподавание обратилось в его жизнь, в его пищу; оно нераздельно связано с ним. И не чудо, если учительское дело становится у него свободным искусством, и он на всех своих учеников накладывает печать своего духа! Как он находит свое счастье в обучении, так можно считать счастливцами тех, кто у него учится.

До такой гениальной виртуозности доходят только прирожденные учителя при редчайших и счастливейших обстоятельствах. От нас, всех остальных, можно ожидать, чтобы мы, в меру своих сил и способностей, служили своему призванию на благо тех, кто нам доверен. Учитель должен являться для ученика олицетворением не только чувственного познания, но также отвлеченного мышления, духа школьной общественности, подчинения личности общей цели. Одним словом, он должен быть олицетворением зрелого, воспитанного, если не совершенного, то стремящегося к совершенству человека. Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом для наблюдения, самым живым примером для ученика является сам учитель. Он - олицетворенный метод обучения, само воплощение принципа обучения и воспитания. Его личность завоевывает ему уважение, влияние, силу. Повсюду ценность школы равняется ценности ее учителя. Побывав в первой, узнаешь последнего гораздо ближе и основательнее, чем в результате самого подробного описания: "Покажи мне своих учеников, и я увижу тебя!"

Роберт Оуэн
(1771–1858)

Роберт Оуэн родился 14 мая 1771 года в городе Ньютауне (Уэльс), в семье лавочника. Окончив приходскую школу, он работает помощником и приказчиком в магазинах и активно продолжает обучаться самостоятельно. В 1790 году он знакомится с известным физиком и химиком Джоном Дальтоном и становится членом литературно-философского общества. В 1794-1795 годах он создал хлопкопрядильную фабрику и разработал новые методы обработки хлопка. В 1799 году Оуэн начинает социальный эксперимент в Нью-Ларнаке на бывшей фабрике отца своей супруги Каролины Дейл. Он поставил перед собой задачу доказать, что работодатель, заботящийся о своих наёмных рабочих, будет получать значительно больший доход от своего предприятия. Им разрабатывается система «патроната», согласно которой, чем выше условия, в которых воспитывается и работает человек, тем более совершенной становится его природа. Оуэн очень высоко ценил роль воспитания, считал, что оно должно быть всесторонним, связанным с участием детей в производительном труде. Образовательная же работа в школе должна строиться на основе наук.

После возвращения в 1832 году в Англию пытается образовать «Биржу трудового обмена», работающую без денег, но имеющая поначалу бурный успех, биржа вскоре обанкротилась, и хотя эксперимент не удаётся, он всё же имеет большое социально-политическое значение. Оуэн стоит у истоков и другого движения рабочего класса, которому было суждено большое будущее — профсоюзного.

С 1834 года Оуэн не играл большой роли в общественной жизни, хотя продолжал много писать, издавал журналы. До самой старости он сохранял ясность ума и обаяние доброты. 17 ноября 1858 года великий гуманист и реформатор Роберт Оуэн умер в своём родном городе.

Лекции о рациональной системе устройства общества

I.
Что такое воспитание

Благодаря воспитанию в отдаленном будущем несовершенное человечество превратится в новую расу людей - таково могущество воспитания.

Термин "воспитание" употребляется весьма часто, но понимается весьма различно. Под воспитанием лектор понимает культивирование и упражнение всех обстоятельств, включая и лиц, которые окружают индивидуума, начиная от его зарождения в утробе матери и до его смертного часа; ибо все эти обстоятельства оказывают свое влияние на формирование характера каждого человеческого существа.

С этой точки зрения каждый человеческий ребенок подвергается воспитанию, и самый ничтожный бедняк, равно как и самый могущественный властелин, получает воспитание от случайных внешних обстоятельств, которые таким образом повлияли и на того и на другого. И главное различие между властелином и нищим возникает под влиянием этих многоразличных обстоятельств. Ибо человек всегда был, есть и всегда будет в значительной мере созданием обстоятельств, тех вышеупомянутых обстоятельств, которые влияют как на зародыш, так и на индивидуум после его рождения.

То, что кажется не подлежащим действию этого мирового закона природы, есть ядро человека или та чудесная смесь качеств, которая в малом ядре содержит в себе семя всех человеческих свойств.

Можно думать, согласно тому опыту, какой мы имеем из наблюдений над жизнью и развитием животных, что, окружив родоначальников будущих поколений более возвышенными обстоятельствами, способствующими развитию и распространению лучших человеческих качеств (качеств ума, поведения, характера и внешности), человечество постепенно добьется безграничного улучшения в ребенке после его рождения, а может быть, и самого ядра человеческой природы; и что благодаря этому следующие поколения людей в каком-то отдаленном будущем окажутся настолько выше современных - физически, умственно, морально и практически,- что их едва можно будет признать принадлежащими к тому же самому виду...

II.

При новой системе воспитания дети будут находиться под надзором самых возвышенных лиц. Правдивость и изучение предметов, близких и понятных детям, будет лежать в основе самого первоначального обучения.

До настоящего времени дети находились на попечении невежественных людей; фактически каждый рассматривался как достаточно компетентный для ухода за детьми в первый, второй и третий год жизни. Не может быть более вредного понимания дела.

При новой системе, наоборот, маленькие дети будут отдаваться под надзор индивидуумов, обладающих возвышенными качествами, лучше всех понимающих человеческую природу и чьи способности понимания и суждения явятся наилучшими. Будет оказываться величайшая забота тому, чтобы удалять от детей всякое низкое обстоятельство. Правдивость будет заботливо внедряться в их умы. Правдивость наиболее естественна для детей; и если бы их никогда не учили неправде, они никогда бы не помышляли выражать ее в мыслях, в словах или в поступках. Но при обучении, которое они получают теперь, лживость внедряется в них раньше, чем они достигли двух месяцев; ибо никто, кажется, не представляет себе, какое раннее влияние на детский ум оказывает неправильное обхождение. Знания, которые им будут давать, должны быть теми знаниями, которые представляют для них наибольшую ценность и которые они могут ясно и точно понять. Им никогда не будут говорить о таинственном или о чем-нибудь, чего их ум понять не может. Им не будут говорить даже об обыкновенных предметах, пока они не прошли через их опыт; ибо пустые звуки или названия никогда не могут вызвать в уме ребенка верных идей.

Их будут обучать при помощи безыскусственных бесед и изучения предметов, для того чтобы они могли понять их качества и их употребление; или, если нельзя получить самые предметы, будут применять лучшие, какие только можно найти, модели, рисунки или картины. Наглядное изучение природы должно быть нашей системой.

Детям будет разрешаться и их будут поощрять задавать вопросы и им никогда не будет отказано в таком ответе, который может быть понятен их молодым умам; или, если они не могут понять нужное объяснение, им будут говорить, что их умы еще слишком нежны и неопытны, чтобы понять этот вопрос; но никогда каким бы то ни было образом не должно применять к ним какой бы то ни было вид обмана.

Страх никогда не будет применяться при воспитании. Страх умаляет, а не стимулирует способности ума и уничтожает многие из высших и тончайших дарований; и только тогда,

когда ум совершенно освобожден от всякого рода страха, его способности могут находиться в наилучшем состоянии для того, чтобы получать знания и усовершенствоваться...

Дети, обученные так, как я объяснил, всегда поражали меня широтой полученных ими знаний и быстротой продвижения в приобретении их.

Пусть хорошая система воспитания утвердится в какой-нибудь стране, и тогда впоследствии никогда не будет ни малейшего затруднения в управлении населением; все будут ясно видеть и понимать, что лучше всего ведет к счастью человечества, и будут во всякое время действовать в согласии с истинными интересами общества.

III.

Только право на всеобщее воспитание и труд может создать человечеству счастливое и разумное существование.

Разумное воспитание и благотворный труд нужны для того, чтобы освободить человечество от современных трудностей, возникающих из системы, которая, как это кажется в настоящее время, остановилась в своем развитии; остановилась потому, что она производит слишком много людей и слишком много продуктов для них; и потому многие, кто при другой системе мог бы много прибавить к общественным богатствам, обречены при старой системе терять свои производящие силы в бездействии...

Разумное воспитание, начиная от рождения, и постоянный благотворный труд абсолютно необходимы в настоящее время для того, чтобы исправить все то, что было и остается злом, в высшей степени вредным для общества; для того, чтобы в первый раз в истории человечества воздвигнуть общество на фундаменте, который дает ему новые силы, навсегда обеспечивающие счастье человеческому роду.

Чтобы добиться эффективной, существенной и постоянной благотворной перемены в обществе и положить конец классовому управлению и законодательству, которые наносят вред каждому классу, должен быть установлен дружественный союз лучших и наиболее передовых мужчин и женщин каждого класса, который потребовал бы в разумной форме от всех правительств права на всеобщее воспитание и труд - права, которое при правильном применении его на практике навсегда прекратило бы настоящие бедствия человеческого существования и быстро создало бы условия к тому, чтобы земной шар превратился в рай...

Пусть этот союз образуется ныне же, и пусть члены, составляющие его, сделают разумные представления главенствующим правительствам Европы и Америки о том, чтобы они ввели новые установления в своих странах, имеющие целью давать хорошее воспитание и продуктивный труд народонаселению этих стран; и эти установления неизбежно превратятся в новую комбинацию внешних обстоятельств, которые установят золотой век человеческого существования. Не в интересах какого-либо правительства будет противиться такому переустройству…

IV.

Только раннее общее образование сделает ребенка понимающим цели общества, полезным его членом и создаст из него "нового человека".

(Из книги "Новое существование человека на земле", ч. III, стр. XXX-XXXI).

Общее мнение считает правильным мелкое разделение труда и сообразно ему - разделение барышей. Но такой порядок - не что иное, как синоним бедности, невежества, потерь всякого рода, всеобщей оппозиции существующим порядкам, преступлений, нищеты и физического и духовного отупения.

Чтобы избежать этого зла, которое... будет держать человечество на чрезвычайно низком уровне развития, все дети должны получать общее образование с ранней молодости, что сделает их понимающими цели общества, в высшей степени полезными для общества и способными принести ему много счастья.

Каждый ребенок в возрасте до 12 лет может легко усвоить правильные общие основы всех знаний, какие человечество приобрело до сих пор...

Таким образом, он рано научится познавать себя в связи с прошлым и с настоящим временем, в которое он живет, в связи с обстоятельствами, в которые он помещен, с

личностями, окружающими его, и в связи с грядущими событиями. Тогда только он будет иметь право называться разумным существом.

По мере увеличения его сил он войдет во все главные дела своей общины, работая для которой... он принесет большую пользу этой общине, покрывающей расходы по его содержанию, между тем как он сам будет в то же время обладать всеми существенными удобствами и радостями [...]

"Педагогические идеи Роберта Оуэна". Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна. М., Учпедгиз, 1940, стр. 153-157.

Автобиография

Детям не нужно надоедать книжным учением; их следует знакомить с полезными свойствами и естественными особенностями и качествами предметов, их окружающих, посредством простых бесед, которые начнутся, когда их любопытство будет возбуждено настолько, что они начнут задавать вопросы об этих предметах...

Комната для игры детей в плохую погоду была размером шестьдесят футов на двадцать и шестнадцать футов вышиной.

Школьная комната для маленьких детей была тех же размеров. Она была обвешана картинами, главным образом животных, и картами и часто снабжена естественными продуктами садов, полей, лесов. Рассмотрение этих вещей и даваемые при этом объяснения всегда возбуждали любопытство детей и вызывали оживленную беседу между детьми и их руководителем...

Дети в возрасте четырех лет и старше обнаруживали чрезвычайный интерес к картам четырех стран света, преднамеренно в большом формате повешенным в классной комнате, чтобы привлечь их внимание...

...Детей с двух лет начинали обучать танцам, а с четырех лет - пению под руководством хороших учителей. Их учили также - мальчиков и девочек - военным упражнениям, и они маршировали, разделенные на отряды с маленькими флейтистами и барабанщиками во главе, делая большие успехи в этих упражнениях...

Как я уже говорил, танцы, музыка и военные упражнения, преподаваемые и проводимые при самом мягком и добром обращении со всеми детьми без исключения, принадлежат к лучшим и наиболее действительным средствам образования доброго и счастливого характера, какой только возможен...

Они укрепляют здоровье, развивают естественную грациозность тела и самым незаметным и приятным образом приучают к повиновению и порядку, создают мирное и счастливое душевное настроение, наилучшим образом подготовляя детей для успехов в умственных занятиях...

Мягкое, доверчивое обращение со стороны учителей, полное отсутствие не только всякого застращивания, но даже грубого слова, содействовало развитию в детях благовоспитанности и учтивых манер, удивлявших и очаровывавших посетителей и гостей. Невиданный характер этих детей и их поведение были настолько для них непостижимы, что они не находили слов, чтобы выразить свое удивление, которое они не могли скрыть.

Расставленные в количестве семидесяти пар в зале для танцев, часто окруженные многими гостями, эти дети с удивительной легкостью и естественной грацией исполняли все европейские танцы при таком незначительном вмешательстве учителя, что наблюдавшие эту сцену гости даже не подозревали присутствия в зале учителя танцев.

На уроках пения они пели хором в сто пятьдесят человек; и их голоса звучали гармонично, благодаря подготовке и упражнениям. Восхитительно было слышать, как они распевали шотландские народные песни, которые очень нравились большинству гостей вследствие неподдельной простоты и глубокого чувства, с каким их пели эти дети, характеры которых получали естественное и рациональное развитие.

В военных упражнениях они проделывали все эволюции с точностью,- как утверждали некоторые офицеры,- какую можно видеть в регулярных военных частях; они маршировали, имея во главе от шести до восьми флейтистов, наигрывавших различные марши. Девочки,

которых было приблизительно столько же, сколько и мальчиков, проделывали все упражнения наравне с последними. Заметим кстати, что, воспитываясь все вместе, девочки и мальчики в их чувствах и обращении относились друг к другу, как братья и сестры одной и той же семьи. И таковы были их отношения до самого окончания школы в возрасте двенадцати лет.

Их упражнения по географии были столь же занимательны для самих детей и интересны для посетителей. С очень раннего возраста им начинали показывать карты четырех стран света и, когда они достаточно с ними ознакомились, детей всех классов собирали вместе в лекционный зал, где на одной из стен находилась очень большая географическая карта. На этой карте были нанесены все обычные географические деления и обозначения, за исключением названий стран, городов и местечек; последние, т. е. города и местечки, были обозначены кружками. Собравшись в количестве около ста пятидесяти, дети размещались вокруг карты так, чтобы она была видна для всех. Заготовленная белая указка была такой длины, чтобы малыши могли ею достать самый крайний пункт карты. Упражнение начиналось с того, что один из малышей получал указку, а другой предлагал ему указать названные им местность, остров или город. Такие вопросы ему задавались до тех пор, пока он не сделает ошибки или окажется не в состоянии указать на карте названный предмет; тогда он передавал указку спрашивавшему, который проходил через ту же процедуру. Это постепенно увлекало детей, и они начинали задавать вопросы о менее известных местностях, чтобы сбить спрашиваемого и получить от него указку. Это было не только игрой, но и хорошим уроком для ста пятидесяти детей, держа их внимание в продолжение всего сеанса в напряженном состоянии. И для зрителей эта сцена была столь же занимательна и даже полезна, как для детей. Один из присутствовавших при этом, адмирал, объехавший весь свет, признался, что он не мог бы ответить на многие из вопросов, которые совершенно не затрудняли некоторых из этих не достигших шести лет детей, совершенно правильно указывавших спрашиваемые места.

Эта комната (в которой происходили указанные упражнения.- Ред.) служила также для обучения чтению; она была размером в сорок футов на двадцать и вышиной в двадцать два фута, с галереей на одной стороне для посетителей. Уроки чтения обыкновенно происходили под руководством от шести до восьми учителей и учительниц, внимательно следивших за тем, чтобы чтение происходило по всем правилам.

Из этой комнаты посетители могли перейти в соседнее помещение (большую комнату для занятий письмом, арифметикой и для лекций), где обыкновенно находилось от 250 до 300 детей, прилежно занятых у своих пюпитров письмом или счетом, пользуясь при этом, как и на уроках чтения, самыми усовершенствованными приспособлениями. Эта комната была размером в девяносто футов на сорок и в двадцать два фута вышиной. Она имела галерею, шедшую по трем ее стенам, и кафедру, предназначенную для лектора.

С этой кафедры я произнес свою речь при открытии Института перед собравшимися (около тысячи двухсот) слушателями. Когда я произнес около половины своей речи, я сел, и в это время, к великому удивлению слушателей, раздалась музыка невидимого для публики оркестра. Дело в том, что музыканты и певцы были помещены в соседней комнате, откуда была открыта дверь на галерею, и смягченные таким образом звуки музыки казались, как говорили многие из посетителей, как бы льющимися с неба.

Любовь детей друг к другу и любовь и уважение к преподавателям глубоко закладывалась в мысли и чувства маленьких детей. В продолжение всего пребывания в школе они были самыми счастливыми детьми.

Принцип действия, внушаемый им в первый же день поступления в школу (что они должны всегда стараться делать друг друга счастливыми), легко усваивали самые маленькие дети, наблюдая пример поведения старших детей, ранее воспитанных на основе того же принципа и научившихся превращать принцип в последовательную практику. Эти принципы и практика могли бы принести неисчислимую пользу всей нашей расе, если бы столь глубоко внедрялись в раннем периоде детства, что превращались бы в привычку, которую каждый применял бы в повседневной деятельности своей.

То, что я ввел в качестве новшества при формировании характеров детей рабочего класса, может быть формулировано следующим образом:

1. Мои школы придерживались принципа никогда не бранить и не наказывать детей.

2. В них применялась непрестанная доброта тона, взгляда, слова, действия всех преподавателей по отношению ко всем детям без исключения, для того чтобы создать действительную любовь и полное доверие между учителем и обучаемым.

3. Основным принципом обучения был принцип изучения действительности, качеств предметов; объяснения давались в виде простых бесед учителей с учениками, и последним всегда разрешалось задавать вопросы для получения объяснений или дополнительных сведений.

4. Отвечать на эти вопросы следовало охотно и рационально. Если, как это часто бывает, преподаватель не имел достаточно знаний, чтобы ответить на вопрос, он должен был сразу же признаться в своем незнании, для того чтобы не вводить молодую мысль в заблуждение.

5. Школа не должна была строго придерживаться нормального расписания занятий в классе; преподаватели обязаны были замечать, когда ученики начинают утомляться, и тогда сменять классные занятия физическими упражнениями на воздухе (в хорошую погоду) или в помещении (при дурной погоде) или музыкальными занятиями.

6. Кроме музыки, детям рабочих (школьного возраста) преподавали военную дисциплину, чтобы привить им порядок, повиновение и точность, укрепить здоровье и приготовить их при надобности защищать свою страну.

В целях дисциплины внешности и оздоровления их обучали танцам. Я убедился на опыте, что для обоих полов военная дисциплина, танцы и музыка, правильно преподаваемые и проводимые, являлись мощным средством выработки хорошего, рационального и счастливого характера. Эти предметы должны были бы входить в состав предметов обучения и упражнений в каждом учреждении для образования характера.

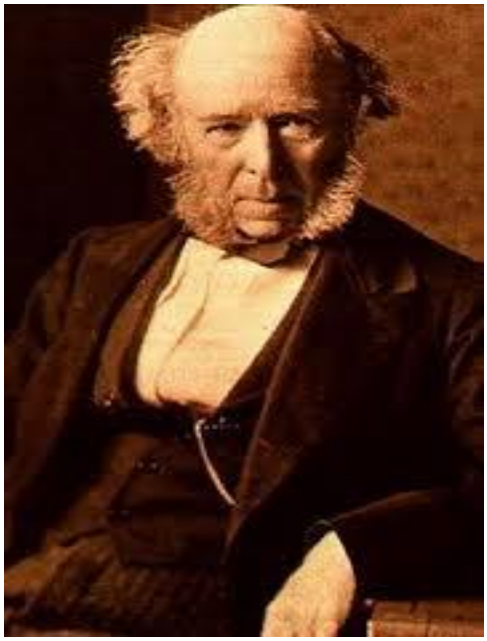
7. Эти упражнения должны были продолжаться только до тех пор, пока они были полезны и доставляли удовольствие обучаемым. При первых признаках утомления следовало возвращаться к классным умственным занятиям, к которым ученики подготовлялись физическими упражнениями и к которым, если занятия поставлены правильно, дети всегда возвращались с обновленным удовольствием.

8. В моей школе предпринимались прогулки с детьми, чтобы ознакомить их с продукцией садов, огородов, полей и лесов, с домашними животными и с естествознанием вообще. Все упомянутое является важной частью образования, даваемого детям рабочего класса.

9. Новым было то, что мы приучали детей рабочего класса думать и действовать рационально и приобретать существенные знания, которые могли бы быть им полезными в продолжение всей жизни.

10. Новым было и то, что мы ставили детей рабочих в условия лучше, чем те, в каких находились дети всех других классов.

Спенсер Герберт
(1820-1903 гг)



Спенсер Герберт (1820-1903 гг) Английский философ и социолог. Родился 27 апреля 1820 г. в Дерби (графство Дербишир) в семье учителя. Отказался от предложения получить образование в Кембридже (впоследствии отказался от должности профессора в лондонском Юниверситиколледже и от членства в Королевском обществе). Был учителем, железнодорожным служащим, журналистом (помощником редактора в журнале «Экономист»). Был близко знаком с Дж. Элиот, Дж. Льюисом, Т. Гексли, Дж.С. Миллем и Дж. Тиндалем, в последние годы жизни с Б. Вебб. Во время нескольких поездок во Францию встречался с О. Контом. В 1853 г. получил наследство и смог полностью посвятить себя занятиям философией и наукой. В 1858 г. Спенсер составил план сочинения, ставшего главным трудом его жизни, «Системы синтетической философии», которое должно было включать 10 томов. В серию также вошли: «Принципы биологии», «Принципы психологии», «Принципы социологии», «Принципы этики». Наибольшую научную ценность представляют его исследования по социологии, в том числе два других его трактата: «Социальная статика» и «Социологические исследования», а также восемь томов> содержащие систематизированные социологические данные, «Описательная социология». Спенсер — основатель «органической школы» в социологии. Общество, с его точки зрения, — это эволюционирующий организм, подобный живому организму. Среди других работ Спенсера — «Человек и государство», «Философия и религия», «Природа и реальность религии», «Надлежащие границы государственной власти», «Воспитание умственное, моральное и физическое», «Факты и комментарии», «Эссе: научные, политические и философские», «Данные этики», «Справедливость». В «Автобиографии» перед нами предстает ультраиндивидуалист по характеру и происхождению, человек, отличающийся необычайной самодисциплиной и трудолюбием, однако почти лишенный чувства юмора и романтических устремлений. Умер Спенсер в Брайтоне 8 декабря 1903 г.

Воспитание умственное, нравственное и физическое

Глава первая

Каким знанием мы должны, дорожить более всего?

Цель воспитания (...)

...*Как жить?* Вот самый существенный вопрос для человека, и не в материальном только отношении, а в обширнейшем смысле этого слова. Общая задача, в которой сливаются все прочие специальные задачи, состоит в том, чтобы человек *умел руководить своими*

поступками во всех сферах деятельности и при всевозможных обстоятельствах: чтобы он знал, *как обращаться со своим телом, как развивать свой ум, как вести дела, как воспитывать детей, как быть хорошим гражданином, как пользоваться теми благами, которыми наделила нас природа, как употреблять наши способности», чтобы доставить наибольшую пользу себе самим и другим людям, словом, как жить полной жизнью.* Эти вопросы в высшей степени важны, и потому изучение их должно составлять главную цель воспитания. Сделать человека способным жить полной жизнью — вот обязанность каждого воспитателя. Единственный рациональный способ для проверки — хорош или дурен воспитательный метод, состоит в оценке, до какой степени он выполняет вышеуказанное назначение.

Мерило — *как жить* — никогда не *предлагалось* на практике в целом и редко *прилагалось* по частям, да и тут всегда как-то неопределенно, почти бессознательно; нам же следует применять его разумно, методически ко всем возможным случаям. Мы должны постоянно иметь это в виду — определив совершенно ясно конечную цель, т.е. полную жизнь, так, чтобы при воспитании наших детей мы умели выбрать предметы обучения и методы, вполне согласные с этой целью...

Классификация нашей деятельности. Нет сомнения, что эта задача очень трудная и что, быть может, решить ее нельзя иначе, как только приблизительно; но принимая во внимание, какая громадная выгода ожидает нас от этого, нет причины пугаться ее трудности и малодушно обходить ее.

Очевидно, что прежде всего нам следует распределить по порядку, согласно с назначением, все главные роды деятельности, входящие в круг человеческой жизни. Вот их естественный порядок: 1) те роды деятельности, которые непосредственно ведут к самосохранению; 2) те, которые, обеспечивая жизненные потребности, только посредственно влияют на самосохранение; 3) те, которые имеют целью воспитание и обучение потомства; 4) те, которые способствуют поддержанию надлежащих социальных и политических отношений и 5) те разнообразные роды деятельности, которым человек посвящает свободное время для удовлетворения своих вкусов и чувств.

Нет надобности долго соображать, чтобы увидеть, что все эти роды деятельности распределены именно в том порядке, в каком они соподчинены друг другу. Так как мы ежеминутно должны заботиться об обеспечении своей личной безопасности, то все действия и предосторожности в этом отношении, очевидно, должны стоять на первом плане. Если бы взрослый мужчина, подобно ребенку, не понимал значения окружающих его предметов и их движений и не знал, как ему держать себя среди них, то он непременно лишился бы жизни при первом же выходе на улицу, даже если бы он был самым ученым человеком; а так как полное невежество во всех других отношениях далеко не так быстро привело бы его к гибели, как невежество в этом случае, то нельзя не допустить, что знание, прямо ведущее к самосохранению, есть знание первейшей важности.
Никто не будет оспаривать того, что за деятельностью, непосредственно касающейся самосохранения, следует деятельность, посредственно влияющая на него и состоящая в приобретении средств к жизни. Что заботы о приобретении этих средств человек всегда ставит впереди своих родительских обязанностей, ясно видно из того, что исполнение последних тогда только возможно, когда устранены первые. Так как каждый старается прежде всего научиться, как прокормить самого себя, чтобы иметь возможность впоследствии кормить свое потомство, то из этого следует, что знание, необходимое для самообеспечения, предшествует знанию, потребному для доставления благосостояния семейству, и это знание по своей ценности занимает второе место после знания, необходимого для самосохранения.

Так как семья возникла прежде государства и так как воспитание детей возможно прежде существования последнего и даже после уничтожения его, — хотя каждое государство только и держится воспитанием молодого поколения, — то из этого следует, что на обязанности родительские надо обращать более строгое внимание, чем на обязанности гражданские. Пойдем далее. Так как характер общества зависит от свойств его граждан, на свойства же

граждан более всего имеет влияние раннее воспитание, то мы можем придти к тому заключению, что благосостояние семьи служит основой благосостояния общества, следовательно, знание, ведущее прямо к первой цели, должно предшествовать знанию, ведущему ко второй.

Разнообразные виды приятных развлечений, которым мы предаемся в свободное от серьезных занятий время, как, например, музыка, поэзия, живопись и пр., несомненно были изобретены тогда, когда общество уже существовало. Развитие их не только невозможно без давно установившейся общественной жизни, но даже сами они, в сущности, суть не что иное, как отражение общественных чувств и симпатий; общество не только способствует их развитию, но создает для них идеи и чувства. Следовательно, тот отдел человеческой деятельности, который имеет наибольшее влияние на гражданское благоустройство, несравненно важнее, чем тот, который способствует изощрению талантов и вкусов, поэтому в воспитании детей подготовка к первому должна непременно идти впереди подготовки к последнему.

Порядок соподчинения образовательных начал ...Идеальным воспитанием может быть названо только то, которое дает полную подготовку ко всем этим отделам. Но, отступая от идеала, что в настоящем фазисе цивилизации почти неизбежно, надо, по крайней мере, поставить себе целью соблюдать должную соразмерность в подготовке к каждому из названных отделов. Не следует всецело предаваться которому-либо из них, какое бы важное значение он не имел в наших глазах; не следует также обращать исключительное внимание на два, на три отдела наибольшей важности; надо изучать каждый по его ценности и, сообразно с этим, посвящать ему необходимое время...

Вот еще одно замечание. Научные приобретения всякого рода имеют двоякую цену: *как знание и как орудие умственной дисциплины.* Приобретаемые сведения о различных фактах не только влияют на образ действий человека, но служат также и упражнением для его ума; поэтому значение их как подготовки к полной жизни должно быть рассматриваемо с вышеуказанных двух сторон...

Самосохранение. К счастию, самая главная часть воспитания, касающаяся обеспечения непосредственного самосохранения, почти совсем упрочена. Природа, как бы боясь промахов с нашей стороны в столь важном деле, не выпускает его из своих рук; ребенок еще у кормилицы прячет свое личико и кричит при виде чужого человека. Это первое проявление зарождающегося инстинкта, который побуждает его искать спасения от неизвестного и, быть может, опасного для него существа. Но вот ребенок начинает ходить; ужас, который он выказывает при приближении к нему незнакомой собаки, крики, с которыми он бежит к матери увидав или услыхав что-нибудь страшное, — все это свидетельствует о развитии в нем того же самого инстинкта. Кроме того, ребенок ежечасно приобретает новые сведения по части непосредственного самосохранения, например, он учится, как раскачивать свое тело, какие делать движения, чтобы избежать столкновения с окружающими его предметами, какие предметы — твердые и могут ушибить его, ежели он об них стукнется, какие из них — тяжелые и могут при падении повредить который-либо из его членов...

Имея в виду, что сама природа оберегает ребенка с раннего возраста, мы, относительно, не должны слишком много заботиться о первоначальном воспитании, а должны преимущественно хлопотать о том, чтобы дать ребенку полную возможность приобретать необходимую опытность и усваивать вышеуказанную дисциплину... Этим, впрочем, далеко не исчерпывается все то, что заключает в себе воспитание, подготовляющее к непосредственному самосохранению. Человеку приходится оберегать свое тело не только от разных механических повреждений и разрушений, но также и от болезней и смерти — этих последствий нарушения физиологических законов. (...)

Обеспечение жизненных потребностей. ...Весь балласт сведений, приобретенных в школе и училищах, не имеет иногда никакого соотношения с промышленной деятельностью, тогда как масса других познаний, имеющих непосредственное на нее влияние, совершенно упускается из виду.

Вот еще одно замечание. Научные приобретения всякого рода имеют двоякую цену: *как знание и как орудие умственной дисциплины.* Приобретаемые сведения о различных фактах не только влияют на образ действий человека, но служат также и упражнением для его ума; поэтому значение их как подготовки к полной жизни должно быть рассматриваемо с вышеуказанных двух сторон...

Самосохранение. К счастию, самая главная часть воспитания, касающаяся обеспечения непосредственного самосохранения, почти совсем упрочена. Природа, как бы боясь промахов с нашей стороны в столь важном деле, не выпускает его из своих рук; ребенок еще у кормилицы прячет свое личико и кричит при виде чужого человека. Это первое проявление зарождающегося инстинкта, который побуждает его искать спасения от неизвестного и, быть может, опасного для него существа. Но вот ребенок начинает ходить; ужас, который он выказывает при приближении к нему незнакомой собаки, крики, с которыми он бежит к матери увидав или услыхав что-нибудь страшное, - все это свидетельствует о развитии в нем того же самого инстинкта. Кроме того, ребенок ежечасно приобретает новые сведения по части непосредственного самосохранения, например, он учится, как раскачивать свое тело, какие делать движения, чтобы избежать столкновения с окружающими его предметами, какие предметы - твердые и могут ушибить его, ежели он об них стукнется, какие из них - тяжелые и могут при падении повредить который-либо из его членов...

Имея в виду, что сама природа оберегает ребенка с раннего возраста, мы, относительно, не должны слишком много заботиться о первоначальном воспитании, а должны преимущественно хлопотать о том, чтобы дать ребенку полную возможность приобретать необходимую опытность и усваивать вышеуказанную дисциплину... Этим, впрочем, далеко не исчерпывается все то, что заключает в себе воспитание, подготовляющее к непосредственному самосохранению. Человеку приходится оберегать свое тело не только от разных механических повреждений и разрушений, но также и от болезней и смерти - этих последствий нарушения физиологических законов. (...)

Обеспечение жизненных потребностей. ...Весь балласт сведений, приобретенных в школе и училищах, не имеет иногда никакого соотношения с промышленной деятельностью, тогда как масса других познаний, имеющих непосредственное на нее влияние, совершенно упускается из виду.

За исключением весьма немногочисленного класса людей, чем заняты все остальные? - Производством, приготовлением и распределением продуктов. А от чего зависит успех производства, приготовления и распределения продуктов? - От умения пользоваться методами, приспособленными к самой природе этих продуктов, и затем - от близкого знакомства с их физическими» химическими и жизненными началами, на случай, если встретится в том надобность; словом, весь успех зависит от науки. На этом разряде знаний, большей частью не вошедшем в курсы наших школ, основано, так сказать, совершение тех процессов, которые необходимы для цивилизованной жизни.

Подготовка к родительским обязанностям. Мы дошли теперь до третьего важного отдела человеческой деятельности, дела, к которому никто никогда не подготовляется. (...)

В самом деле, не поразителен ли тот факт, что, хотя от ухода за детьми зависятих жизнь и смерть, их нравственное благосостояние и гибель, - ни одного слова наставления, как обращаться с детьми, не прочтут и не услышат те, кто рано или поздно, будет иметь их? Не уродство ли это, что судьба молодого поколения отдается в жертву глупым обычаям, привычкам, фантазиям, а также внушениям необразованных нянек и полным предрассудков советам бабушек?

…Всего чаще ответственность за недуги детей, за их тщедушность, слабость, заих страдания, всецело падает на родителей, на них лежит прямая обязанность ежеминутно наблюдать за жизнью своего потомства; но они, с непростительной беспечностью, пренебрегли изучением тех жизненных процессов, на которые сами оказывают постоянное влияние своими приказаниями и запрещениями...

Последствия невежества родителей. Мы встретим точно такое же невежество родителей и такие же пагубные последствия от него, когда перейдем от физического воспитания к нравственному. Посмотрите на молодую мать и послушайте, какие законы она предписывает в детской...

Никогда ничего не слыхав о свойствах душевных движений, о порядке их развития, об их назначении, она не знает, где кончается польза и где начинается вред. Она вообразила себе, что такие-то чувства - положительно дурни - что совершенно неверно, - а другие безусловно хороши - чего также нельзя сказать; затем, не имея ни малейшего понятия о строении организма, с которым ей приходится иметь дело, она теряется и не знает, как обращаться с ним. Недостаток сведений по части умственных явлений с их причинами и последствиями делает вмешательство молодой, неопытной матери в воспитании ребенка гораздо более вредным, чем вполне пассивное отношение ее к этому вопросу. Постоянно противодействуя то тому, то другому проявлению жизненной силы в ребенке, иногда совершенно нормальному и благотворному, она лишает его удовольствий и пользы, портит как его характер, так и свой собственный, и отчуждает его от себя; желая заставить ребенка исполнить то, что по ее понятию необходимо нужно, она прибегает то к угрозам, то к ласкам или подаркам, с целью подкупить его, или же возбуждает в нем желание произвести приятное впечатление на посторонних.

...Находясь, таким образом, без всякой теоретической поддержки и не обладая способностью руководить своими собственными поступками на основании наблюдений над умственным процессом, происходящим в детях, - молодая мать теряет всякий авторитет в своем маленьком царстве: все ее распоряжения порывисты, непоследовательны, иногда прямо вредны...

Наставникам необходимо руководствоваться психологией. А умственное воспитание детей - разве его точно так же не коверкают? Согласитесь, что все вообще проявления ума, не исключая и развитие его в ребенке, подчинены известным законам, следовательно, нет никакой возможности правильно руководить воспитанием детей без знания этих законов. Глупо было бы со стороны воспитателей предполагать, что они в состоянии надлежащим образом регулировать процесс зарождения и накопления понятий в детском мозгу, ежели они сами не понимают сущности этого процесса. Какая, значит, громадная разница между существующим методом преподавания и тем, который должен бы был существовать, когда почти никто из родителей и очень немногие из наставников знакомы с психологией...

Важное значение теории воспитания. Нам следовало бы начать с тех фактов, которые теперь вполне выяснились, а именно, что физическое нравственное и умственное воспитание наших детей в высшей степени неудовлетворительно. В большинстве случаев причиной тому - сами родители, не обладающие теми знаниями, при помощи которых только и можно руководить детьми. Чего ожидать, когда одну из самых сложных проблем берутся решать люди, не имеющие никакого понятия о правилах, от которых зависит это решение? Чтобы уметь хорошо тачать башмаки, строить дома, управлять кораблем или локомотивом, надо долго учиться; неужели же процесс умственного и физического развития человека - такая простая вещь, что следить за ним и направлять его можно без всякой подготовки?..

Некоторое знакомство с главными принципами физиологии и элементарными истинами психологии необходимо для правильного воспитания детей. Нет сомнения, что многие прочтут это наше заявление с улыбкой; им покажется нелепостью, чтобы родители изучали такие мудреные предметы, действительно, была бы явная нелепость, если бы мы потребовали, чтобы вообще все отцы и матери обладали обширными сведениями по этой части. Но мы совсем не то говорим, дело идет об общих принципах, с присоединением к ним таких объяснений, которые дали бы родителям точные понятия о предмете, - вот и все...

Подготовка к роли гражданина. От родительских обязанностей перейдем к обязанностям гражданина; но сначала надо определить, что именно необходимо знать человеку, чтоб быть! подготовленным к выполнению этих обязанностей. (...)

Наука как ключ к истории. Надо заметить, что заручившись даже достаточным запасом исторических сведений, мы, сравнительно, не извлечем из них большой пользы, ежели не будем иметь к тому ключа; ключ же этот может дать только наука. При отсутствии биологических и психологических обобщений нет возможности рационально объяснять себе социальные явления; люди тогда только сделаются способными понимать самые простые факты социальной жизни, как, например, отношения между предложением и спросом, - когда они запасутся соразмерным количеством первоначальных эмпирических понятий о человеческой природе...

Эстетическое воспитание. Наконец, мы дошли до пятого, последнего отдела человеческой деятельности, состоящего из приятных занятий и развлечений, наполняющих свободное от трудов время...

Мы не менее других признаем цену и значение эстетической культуры и доставляемых ею удовольствий. Без живописи, скульптуры, музыки и поэзии и приятных ощущений, вызываемых красотой всякого рода, жизнь утратила бы половину своих прелестей...

Но признавать эстетическую культуру широким проводником к счастью - не значит еще признавать ее необходимым базисом человеческого благосостояния» Какое бы важное значение она ни имела, она все-таки должна стоять позади тех родов культуры, которые прямо влияют на ежедневные наши обязанности.

Вот где резко бросается в глаза несостоятельность нашей воспитательной системы. Она положительно пренебрегает растением ради цветка, хлопочет об изяществе, забывая существенное...

Положим, что классическое образование вырабатывает изящный и правильный слог; нельзя же, однако, сказать, чтобы достижение изящества и правильности слога могло равняться, по своему значению, с усвоением принципов, служащих руководством при воспитании детей. Допустим, что литературный вкус может изощриться через чтение древних поэтов; но из этого еще не следует, чтобы изощрение вкуса имело такую же степень важности, как изучение законов здравия, например. Таланты, изящные искусства, беллетристика и вообще все то, что, как мы уже сказали, составляет цвет цивилизации, должно быть вполне подчинено научному образованию и дисциплине, на которых зиждется цивилизация. А *так как эстетической культуре, посвящаются только свободные часы человеческой жизни, то она и должна занимать место в последнем отделе воспитания...)*

Какие знания всего пригоднее для дисциплины. ...Можно быть вполне уверенным, что в число приобретений того разряда знаний, которые всего полезнее для руководства действиями человека, входит и умственное упражнение как лучшее средство для развития способностей ума.

..Воспитание, оказавшееся самым полезным руководством относительно образования человека, точно также служит полезным руководством и относительно дисциплины. (...)

Необходимость науки для нравственной дисциплины. Наука не только в высшей степени полезна для умственной дисциплины, но также и для нравственной. Изучение языков ведет скорее всего к увеличению и без того непомерного уважения к авторитетам. Слова эти означают то-то и то-то, говорит учитель или лексикон; в таком-то случае руководитесь таким-то правилом, говорит грамматика. Ученик считает все эти наставления за непреложные; в продолжение целого урока он напрягает свой ум на то только, чтобы безмолвно подчиняться догматическому преподаванию. Результатом подобного состояния является стремление принимать на веру все без разбора, что уже установлено другими. При научном же образовании обнаруживается совершенно противоположное направление ума. Наука постоянно обращается с запросами к индивидуальному рассудку; истины ее принимаются в силу не одних авторитетов; каждому предоставлена свобода проверять их; мало того, нередко случается так, что учитель предлагает ученику делать свои естественные заключения по поводу такого-то или иного факта. Каждый шаг в научных исследованиях отдается прямо ему на суд; он не обязан с ними соглашаться, пока сам не убедится в несомнености их. Зародившаяся в ученике уверенность в своих силах все более и более растет вследствие

неизменного постоянства, с которым природа подтверждает все его выводы, если они правильно сделаны. Вот каким путем формируется самостоятельность - этот драгоценный элемент в характере человека. Впрочем, это еще не единственное нравственное благодеяние, оказываемое научной культурой; ежели человек верен ей, т. е. ежели он будет неуклонно идти путем самобытных исследований, то в нем разовьются устойчивость и правдивость. (...)

Ответ на вопрос. Итак, на вопрос, заданный нами в начале главы: каким знанием мы должны дорожить более всего? Единственный ответ будет наукой. Другого приговора по всем пунктам быть не может. (...)

Глава третья *Нравственное воспитание*

Неумение родителей обращаться с детьми. ...Главное заблуждение людей, обсуждающих вопросы домашней дисциплины, заключается в том, что они приписывают все ошибки и затруднения характеру детей и не допускают мысли, чтобы родители могли делать промахи. У нас почему-то укоренилось общее мнение как относительно управления семьей, так и относительно управления народом, что на стороне правителей - одни лишь добродетели, а на стороне управляемых - одни пороки. Судя по теориям воспитания, отец и мать в семье представляются какими-то идеальными существами в сношениях своих с детьми; а между тем, всем нам известно, что люди, с которыми мы ведем дела, знакомые, с которыми мы 3 встречаемся в обществе, - существа, далеко не совершенные...

Зависимость положения семьи от состояния общества. Сверх того, если бы даже действительно существовали методы, при содействии которых можно было бы достигнуть желаемой цели, если бы отцы и матери обладали достаточною прозорливостью, теплотой сердца и сдержанностью, чтобы со смыслом руководиться упомянутыми методами, то и тогда мы стали бы утверждать, что нет никакой пользы торопиться производить реформы в управлении семьей, пока многое другое в общественном строе остается неизменным... Та суровость, с которой родители и наставники в Англии обращаются с детьми, служит своего рода подготовкой к той большой суровости, которая ожидает этих последних при вступлении в свет. Мы позволим себе даже утверждать, что если бы родители и наставники относились к детям с полным беспристрастием и нежностью, то это только усилило бы страдания детей в их последующей жизни, при столкновениях с людским эгоизмом.

...Из сказанного нами следует только то, что реформы в домашнем управлении должны идти параллельно с другими реформами; что методы дисциплины не могут и не должны быть улучшаемы иначе, как частями, а не разом; наконец, что понятия об идеальной честности неминуемо должны подчиняться на практике состоянию человеческой природы в данное время, т.е. несовершенству детей, родителей и общества; осуществиться же они могут не ранее, как при улучшении характера всего общества...

Влияние естественного метода на детей. Когда ребенок упадет или ударится головою об стол, он чувствует боль, воспоминание о которой заставляет его быть более осторожным, так что после нескольких повторений подобных случаев, он совершенно выучивается управлять своими движениями. Если он схватится за решетку камина, сунет руку в пламя свечки или обольет ее кипятком, то ожог или обвар послужит ему уроком, которого он долго не забудет. Впечатление, вынесенное ребенком от одного или двух случаев подобного рода, бывает так сильно, что впоследствии никакими убеждениями не заставишь его пренебречь законами самосохранения...

Во всех этих случаях природа указывает нам самым простым и наглядным образом настоящую теорию и настоящую практику нравственной дисциплины... Обратите теперь внимание на характер наказаний, которыми предупреждаются нарушения физических законов. За неимением лучшего слова, мы употребили слово «наказание», хотя в буквальном смысле это совсем не наказание, это далеко не искусственное бесполезное, причинение боли, а просто узда для поступков, существенно несогласных с телесным благосостоянием, - узда, без которой жизнь быстро бы разрушилась вследствие физических повреждений. Особенность этих наказаний - если уж так приходится называть - заключается

в том, что они- *неизбежное последствие* тех действий, за которыми они следуют; это не что иное, как *неизбежная реакция, вызванная действиями ребенка. (...)*

Заметьте, наконец, что естественные реакции, следующие за ошибочными действиями ребенка, постоянно повторяются, что они непосредственны, непреложны и неизбежны; угроз не слышно; строгая кара совершается безмолвно. Если дитя уколет себе булавкой палец, оно тотчас почувствует боль; если она повторит это, повторится и боль, - и так до бесконечности. Во всех своих сношениях с неорганической природой ребенок постоянно встречает одну и ту же неуклонную стойкость, неумолимость, не подлежащую никакому суду, и, убедившись, наконец, в существовании этой строгой, но добродетельной дисциплины, он делается крайне осторожен, тщательно старается избегать всяких нарушений естественного закона,

Дружба между отцом и детьми. ...Если, возвратись домой, отец узнает, что который-нибудь из мальчиков вел серя дурно, например, капризничал, - он выкажет в обращении холодность, - естественный результат неудовольствия, вызванного дурным поведением, и наказание это всегда достигало цели» Просто одно воздержание от обычных ласк уже причиняет его детям большое горе и бывает причиною таких продолжительных слез, каких не вызвала бы никакая другая мера...
Конечно, в тех редких случаях, когда ребенок рискует сломать себе руку или ногу или подвергнуться опасному ушибут необходимо употреблять насильственные меры; но за исключением этих случаев надо держаться такой системы, чтобы не отстранять ребенка от незначительных, ежедневно ему угрожающих опасностей, а только советовать остерегаться их. При подобной системе дети горячее привязываются к родителям, чем при обычных у нас условиях.

Как применить этот метод к случаям важных проступков. Заметьте, что важные проступки совершаются детьми реже и не имеют такого резкого характера при описанном нами способе воспитания, чем при том, которое вошло во всеобщее употребление. Дети часто ведут себя дурно, вследствие хронического раздражения, постоянно поддерживаемого в них дурным обращением с ними в семье. Уединение и ожесточение, вызываемое частыми наказаниями, неизбежно должны заглушать чувство любви и, следовательно, подстрекать ребенка к таким поступкам, которые он никогда бы себе не позволил, оставаясь в хороших отношениях с родителями. Грубое обращение детей в одной и той же семьи между собой в большинстве случаев есть только отражение грубого обращения с ними старших; оно внушается отчасти дурным примером, отчасти досадою и жаждою выместить на ком-нибудь горечь, накопившуюся на душе после беспрестанных наказаний и выговоров. Нечего и говорить, что ласковое обращение непременно смягчит детские нравы, и дети перестанут наносить друг другу частые и серьезные обиды. Провинности, еще более достойные порицания, как, например, ложь, мелкие кражи и т. д., по той же самой причине будут значительно реже проявляться. Отчуждение ребенка в семье есть главный источник подобных проступков. (...)

...Изложив все главные принципы естественного метода, мы займем последние страницы нашего сочинения некоторыми важнейшими правилами или, скорее, выводами из этих принципов и для большей краткости представим их в форме наставлений.
Мы считаем вполне неразумным предъявлять детям слишком высокое мерило поведения и слишком упорно настаивать на хорошем поведении вообще...

Оставайтесь вполне довольны умеренными мерами и умеренными результатами. Никогда не забывайте, что высшая, нравственность и высшее умственное развитие достигаются весьма медленно и потому не раздражайтесь, открывая несовершенства в вашем ребенке. Не позволяйте себе беспрестанно бранить его, угрожать ему наказаниями, запрещать то то, то другое, словом, не придерживайтесь системы, по милости которой многие родители поселяют в семье хроническое раздражение, воображая, что они подобным обращением могут выработать из своих детей все, что хотят.
Либеральная форма домашнего управления, не допускающая придирок к каждому пустяку в поведении ребенка, есть неизбежный результат той системы, которую мы отстаиваем.

Довольствуйтесь тем, что ваш ребенок постоянно испытывает естественные последствия своих действий; тогда вы не впадете в ошибку большинства родителей, чересчур усердно контролирующих своих детей.

Предоставьте ребенка, насколько возможно, дисциплине опыта и вы спасете его от тепличной добродетели податливых натур, вечно требующих помочей...

Контроль родителей над собой. Добиваясь всеми силами, чтобы дети ваши, после каждого своего проступка, испытывали влияние естественных реакций, вы отлично обуздаете свой собственный характер. К сожалению, большинство родителей придерживается странного метода воспитания: они действуют под влиянием первой вспышки гнева, стараясь удовлетворить его как и чем попало...

Вместе с тем не следует быть также слишком пассивным орудием в подобных случаях. Не надо забывать, что в числе естественных реакций, действующих на ребенка, большую роль играет осуждение или одобрение родителей - самое законное средство для руководства детских поступков. Мы восставали против *заменения* естественных наказаний природы родительским гневом и искусственными наказаниями; но мы отнюдь не отвергаем необходимости, чтобы последние *сопровождали* иной да первые. Если *второстепенный* род возмездия не завладеет местом *первостепенного,* то он может, в некоторой степени, дополнить его. Огорчение, причиненное вам ребенком, или негодование, вызванное им в вас, могут быть выражены словами или холодностью в обращении с провинившимися, но при этом необходимо, чтобы вы действовали под влиянием критики рассудка. Все, конечно, будет зависеть от вашего личного характера, и потому бесполезно давать советы, как именно и в какой степени следует выражать свое неудовольствие. Во всяком случае, надо стараться сдерживаться по мере возможности. Берегитесь особенно впадать в две крайности: не слишком горячитесь, но и не будьте слабы; не сейчас прощайте, но и не сердитесь слишком долго. Многие матери запальчиво кричат на детей, осыпают их выговорами, а через минуту обращаются с ними, как ни в чем не бывало. Другие, напротив, дуются на детей по нескольку дней, те, мало-помалу, привыкнут обходиться без дружбы матери, и влияние ее незаметно ослабеет...

Отдавая приказания детям, соблюдайте умеренность. Приказывайте только тогда, когда все прочие меры окажутся неприменимыми или безуспешными. Обратите внимание на обычный родительский тон с детьми:

«Как *ты смеешь* меня не слушаться?» Говорю вам, сударь, что я *заставлю* вас его сделать». «Я вам покажу, кто здесь *главный* в доме». Обратите также внимание на смысл, тон голоса, манеру, с которой отец произносит эта угрозы; сейчас видно, что он примял твердое намерение сломить упрямство ребенка и что ему дела нет ни до чего другого. Чем отличается в настоящее время цель воспитателя от цели деспота, решившегося во что бы то ни стало наказать непокорного подданного? Благоразумный отец, подобно человеколюбивому законодателю, будет радоваться, если ему представится возможность избежать понудительных мер.

Последний не станет прибегать к закону там, где можно с успехом употребить другого рода способы для руководства граждан; он неохотно будет прибегать к закону даже в **тех** случаях, где закон окажется необходим. (...)

Но там, где вы должны приказывать - приказывайте настойчиво, решительно; если положение дел таково, что иначе поступить нельзя, произносите окончательный приговор и уж ни за что не уклоняйтесь от него. Обдумайте хорошенько ваш образ действий, взвесьте все последствия его, обсудите, достаточно ли твердо принятое вами намерение, и отдайте приказ, требуя повиновения во что бы то ни стало. Пусть наказания ваши, подобно естественным наказаниям, налагаемым природою, будут неизбежны...
Слабая мать, которая постоянно грозит ребенку то тем, то другим наказанием и редко исполняет свои угрозы, второпях отдает приказания и, опомнившись, тотчас отменяет их; к одному и тому же проступку относится сегодня строго, а завтра - снисходительно, смотря по расположению духа, - такая мать готовит много бедствий как для себя, так и для детей. Она

заставляет их относиться к ней с неуважением, подает им пример несдержанности, поощряет их дурно вести себя, возбуждая в них надежду, что все им сойдет с рук безнаказанно; она завязывает бесконечные ссоры с детьми, портит их характер и свой собственный; она производит в их чувствах и мыслях полнейший хаос... Помните, что главной целью вашей дисциплины должно быть воспитание такого существа, которое было бы способно *управлять самим собою и не нуждалось бы в управлении других.*

...В феодальные времена, когда главным злом было то, что каждый гражданин трепетал перед высшими лицами, очень естественно, что родительский деспотизм считался лучшим средством для руководства семьи. Но теперь, когда английские граждане не имеют основания бояться кого бы то ни было, когда добро или зло, которым они подвергаются по ходу вещей, исключительно зависят от личного их поведения, им необходимо с раннего детства изучать собственным опытом хорошие и дурные последствия, вытекающие естественным путем из их поступков.

...Устройте так, чтобы история вашего семейного управления представляла в миниатюре историю государства; в первые годы пусть господствует неограниченная власть, так как она, действительно, необходима; мало-помалу, переходите к управлению конституционному, при котором признается уже, до известной степени, свобода подданных, а затем, постепенно расширяя свободу ваших детей, отрекитесь, наконец, совершенно от родительской власти,

...Независимый английский мальчик - будущий отец независимого англичанина; последний не мыслим без первого.

В заключение, помните всегда, что правильное воспитание - вещь не простая и не легкая, а весьма сложная и трудная; это самый тяжелый труд, выпадающий на долю взрослых...

Помните, что если вы захотите с успехом провести рациональную, цивилизованную систему, вы должны приготовиться к немалой умственной и нравственной работе: приобрести научные сведения, уметь быть искренним, терпеливым и сдержанным... Короче сказать, воспитывая своих детей, вы должны будете сами проходить курс высшего воспитания. В умственном отношении на вас ляжет обязанность изучить с целью пользы сложный из всех предметов – человеческую природу с ее законами, проявляющиеся в ваших детях, в вас самих, в целом мире; в нравственном же отношении , вы должны будете постоянно развивать свои благородные чувства и обуздывать низкие.

Давно бы следовало признать, что последняя степень умственного развития мужчины и женщины заключается в точном выполнении родительских обязанностей(…)

Георг Кершенштейнер
(1854-1932)

Георг Кершенштейнер (1854-1932) - один из наиболее видных представителей немецкой буржуазной педагогики конца XIX - начала XX в., теоретик "гражданского воспитания". В своих трудах подверг уничтожающей критике традиционную народную школу и гимназию с позиций идеологов империализма, нуждавшихся в такой системе образования и воспитания подрастающих поколений, которая обеспечивала бы подготовку из детей и подростков благонамеренных граждан, добросовестных и инициативных в области своей профессиональной деятельности работников.

Главным средством так понимаемого "гражданского воспитания" Г. Кершенштейнер считал трудовую школу, которая должна сменить старую, книжную школу. Задачу трудовой школы он видел в первую очередь в последовательном приучении детей к прилежанию, аккуратности, безусловному подчинению авторитетам. Вместе с тем трудовая школа, по его мнению, должна вооружать своих учащихся методами и приемами работы, которые характерны для данной отрасли науки или практической деятельности (первое относится только к средней школе, второе - к народной).

В народных школах Г. Кершенштейнер считал нужным широко использовать различные виды ремесленного труда, самостоятельные лабораторные работы, практические занятия, ручной труд на уроках общеобразовательных дисциплин. Нужно заметить, что все это не имело своей целью непосредственную подготовку к занятиям той или иной профессиональной деятельностью. Акцент делался на выработку трудовых навыков и нравственных качеств, которые необходимы работнику любой профессии. Собственно профессиональная подготовка, по Кершенштейнеру, должна осуществляться в так называемых дополнительных школах для работающих подростков, имеющих образование в объеме народной школы.

О взглядах Г. Кершенштейнер а на пути реформы школы ясное представление дает приводимая ниже статья "Школа будущего - школа работы", входящая в неоднократно переиздававшийся сборник его педагогических сочинений "Основные вопросы школьной организации".

Школа будущего - школа работы

Прошло 100 лет с тех пор, как страстный и неутомимый исследователь Песталоцци подарил народной школе те основы методов преподавания, которые вечно будут господствовать в ней. Он пытался "найти законы, которым подчинялось бы развитие человеческого духа в силу самой его природы", он знал, "что они должны быть те же, что и законы физического мира", и был уверен, "что в них он найдет нить, из которой можно будет

выпрясть всеобщий психологический метод обучения" (4-е письмо к Гесснеру). Он нашел "абсолютный фундамент всякого познания в наглядном обучении". В этом его заслуга.

Затем люди, в свою очередь, стали строить на этом фундаменте. Они употребляли камни прошлых времен для постройки по методу Песталоцци. Школа словесного обучения средних веков стала школой нового времени. Между тем душа ребенка все более и более делалась объектом любовного исследования; все ясней и безусловнее признавалось, что методы пассивной наглядности и отдаленнейшим образом не отвечают душевной жизни ребенка. Между тем в самых широких кругах более, чем когда либо, распространялось сознание того, какие подчас огромные созидающие и творческие силы таятся в ребенке. Принцип Песталоцци - самодеятельность - сделался лозунгом. Было найдено гордое имя "Школы воспитания", и те, кто думал построить ее по теории Циллера на обучении идеям, называли сами себя "научными педагогами". И все же, пройдя туда, где работают эти педагоги самодеятельности, педагоги обучения идеям, вы найдете то же, что и у педагогов пассивной наглядности. Вы найдете всю старую школу словесного обучения или, как лучше было бы ее назвать, старую книжную школу*. Вы, пожалуй, возразите: "Задача школы именно и состоит в том, чтобы дети с ее помощью могли освоиться с данным учебным материалом, чтобы она помогла ребенку увеличить, упорядочить и дополнить его знания и ими самостоятельно пользоваться; она должна быть школой обучения, или она не будет вообще школой". Верно, она должна быть школой обучения, но такой, которая идет навстречу всей душевной жизни ребенка, которая приноровлена не только к его способности воспринимать, но также к его творческой способности, не только к пассивной, но и к активной стороне его натуры, которая должна отвечать не только его интеллектуальным стремлениям, но в особенности его социальным инстинктам. Она должна быть школой обучения, в которой учат не только при помощи слов и книг, но гораздо больше путем практического опыта.

* (*Песталоцци сам питал сильное недоверие ко всякого рода книжным знаниям. Еще более выступает это у его сотрудника и ученика Joseph'a Neef, жившего у него с 1800 по 1803 г. в Бургдорфе. Он был призван впоследствии Маклюром в Филадельфию, где основал школу, которая теперь, сто лет спустя, производит впечатление современной и во многом напоминает немецкие воспитательные интернаты Литца (Landerziehungsheim). В сочинении William S. Monroe "History of the Pestalozzian Movement in UnTted States", появившемся в 1907 г., приводится выдержка из главного его труда "Sketsch of a Plan and Method of Education", в которой среди многих прекрасных мыслей содержится следующее классическое место: "Книги должны быть самым последним источником, из которого мы должны стараться черпать наши знания".*)

Однако если мы приложим эти принципы к нашим современным школам, то мы увидим, что они скорее заглушают продуктивные силы наших детей, чем развивают их, что они часто пытаются формировать детей в таком возрасте, когда они совершенно еще не способны к формировке, что они связывают обучение с такими предметами, интерес к которым пробуждается искусственно путем утонченных методов, в то время как тот круг опыта, который приносит ребенок в школу, используется в целях обучения лишь при случае, что они, наконец, не дают почти никакой пищи социальной натуре ребенка, по крайней мере, это не делается планомерно и в самом преподавании.

Видя это, многие из нас пришли к выводу, что современная школа нуждается в крупном преобразовании во всей своей внутренней организации. И не только в стареющей будто бы Европе, где школа должна была развиваться под влиянием вековой передачи традиций, ощущаем мы необходимость реорганизации школы словесного обучения. Это чувствуют также лучшие воспитатели Нового Света. Профессор John Dewey, известный лектор философии в университете в Нью-Йорке, жалуется вполне справедливо на то, что школы Старого и Нового Света приспособлены почти только для "слушанья".

"Точно так же, как биолог может восстановить целое животное по одной или двум костям, рассуждает он в "The School and Society", так же и мы, представив себе обычную школьную комнату с ее пустыми рядами скамеек, расставленных по прямой линии, которые

не оставляют почти никакого места для движения, за исключением разве того, какое нужно для того, чтобы обращаться с книгой, карандашом и бумагой,- с ее школьными досками, несколькими стульями, четырьмя голыми стенами, на которых в лучшем случае висит несколько картин,- легко можем восстановить воспитательную и образовательную деятельность, могущую развиваться в подобном помещении. Она целиком приспособлена к слушанью".

Но ученики в годы посещения народной школы и во время предшествовавшего им детства приспособлены вовсе не только лишь к слушанью и не только к пассивному восприятию чужого знания. Напротив! Годы детства, до половой зрелости, отличаются, как правило, живой активностью. Сущность человека в это время заключается в том, чтобы работать, творить, двигать, пробовать, познавать, переживать для того, чтобы беспрерывно изучать окружающую действительность. Вся беспрерывная игра, жизнь ребенка есть как бы сознательное намерение природы, направленное к тому, чтобы развивать духовные и физические силы ребенка под влиянием живого, разностороннего опыта. И именно там, где здоровые дети не свалены за могильные стены больших городов, они вся инициатива. Они открывают постоянно новые области радующей их деятельности и отдаются ей до самозабвения. Никто не описал этого красивее, чем ваш высокочтимый соотечественник, пользующийся и у нас в Германии большим уважением, Ф. Келлер, в своем "Зеленом Генрихе". 90 процентов всех мальчиков и девочек, вопреки нашему книжному воспитанию, далеко предпочитают всякое практическое занятие рассуждениям и абстрактному мышлению. У них сохранила себе полное значение поговорка, что "пробовать - выше, чем изучать". Только там, где чужое знание помогает в собственном опыте, там навастривают они уши и с жадностью слушают; глотают также и книги и не только с занимательными рассказами. В мастерской и в кухне, в саду и в поле, в конюшне и на рыбацкой лодке они всегда готовы к работе. Здесь самое широкое поле для их обучения. Здесь тысячи предметов живо схватываются разумом: здесь бессознательно приобретаются мышцами тысячи навыков; здесь, в своих собственных поступках, прежде всего учатся дети чувствовать биение пульса социальной жизни. Здесь ощущают они отношения, которыми связаны отдельные личности в общественной жизни, зависимость малого от большого и великого от малого; здесь учатся они помогать и предупреждать желания своих и чужих, утешать печальных, кормить голодных, ободрять уставших, вдохновлять малодушных так же, как и в играх они учатся совместно стремиться, а сообща организовывать и свободно подчиняться.

Но вот открывает свои двери школа. И прочь все занятия, всецело захватывавшие ребенка. Конец всей деятельности дома, мастерской, кухни, конюшни, сада и поля. Нельзя копать, строить, изготовлять; исчезло продуктивное творчество; исчез весь детский мир. И новый мир стоит перед ним, чуждый, с сотнями загадок и непонятными требованиями и целями. Вместо кучи песку, ящика с кубиками, ножниц, молотка, кнута - доска, грифель, азбука, линейка; вместо веселой болтовни фантазирования - надо молчать и слушать: вместо блуждания в заоблачном мире надо быть внимательным и направлять мысль по прямой линии, вместо открытий, проб, опытов и творчества - подражание; вместо веселой беготни по улицам и дорогам надо смирно сидеть на скамейке; общие предприятия под руководством свободно избранного предводителя заменяются занятиями по предписанию и в одиночку; вместо того чтобы оказать тут же помощь слабому товарищу, надо отделиться от него, дабы он не списал. Не удивительно ли, что малыши вначале пугаются и теряют голову, уходят в себя, вместо того чтобы проявлять себя, когда их мысли, вопреки доброй воле, несмотря на увещания и наказания, ускользают из четырех стен классной комнаты.

К счастью, в большинстве случаев склоняется к ним мягкое сердце учителя, который с любовью и добротой ловит пугливых птичек, убирает большие камни, препятствующие им идти вперед по новой, непривычной тропе знания. И жернова систематической методики размалывают твердые зерна чужеродного и в душе нежеланного знания в муку и кашу, чтобы и самый слабый мог воспринять новую пищу. Мало-помалу привыкает большинство детей к новому острову познания, к которому они ежедневно два раза пристают с материка своего

обычного опыта и к которому, однако, они не в состоянии проложить моста. Более того, они свыкаются с его методами работы и проникаются к ним любовью. Вместо того чтобы обращаться с действительными вещами, они имеют дело с их тенями; на место мира опыта все больше значения получает книжное знание с его почетным венком, свитым ему школой, а на место некогда смелой предприимчивости и жажды к непроложенным тропинкам открытий выступает добросовестная работа на проторенных и заезженных путях; па место наблюдения, исследования и сомнений - непререкаемый авторитет слов учителя. Я был бы несправедлив, если бы стал отрицать все те выгоды, которые вырастают из привычки к первоначально нежеланной работе, из твердой системы школьной жизни с ее мучительным порядком и беспощадной строгостью. Конечно, дети могут здесь приобрести ценные черты, которыми мы ни в коем случае не желаем пренебречь: пунктуальность, добросовестность, тщательность, выдержку, порядок, регулярность, самообладание. Можно даже признать, что эти моральные ценности процветают преимущественно там, где школа следует не исключительно склонностям учеников*, предполагая, конечно, дружеское отношение и разумную доброту со стороны учителя.

* (*Потому я не могу согласиться и с теми, кто желает, чтобы обучение было основано исключительно на внутренней врожденной склонности ученика. Надо возможно раньше учиться работать против ваших склонностей, следуя чувству долга.*)

Однако то, чего не дает наша нынешняя школа ребенку для его жизни, развитию чего она скорее мешает, нежели способствует,- это известные активные черты характера, которые большинство детей имеют уже в зародыше, когда они вступают в школу, дух самостоятельности и самоутверждения, дух предприимчивости, смелая инициатива во всем новом и непривычном, страсть наблюдать, исследовать и, наконец, самое главное, работать не только для себя самого, ради собственного развития, ради того, чтобы обогнать других и стать победителем в дикой борьбе за существование, но и для того, чтобы быть в состоянии с готовностью предоставить в распоряжение всех нуждающихся свои богатые силы.

И вот возникает вопрос: нельзя ли так преобразовать нашу нынешнюю; школу, чтобы она не потеряла своих хороших качеств и, однако, в то же время считалась бы с природой ребенка, чтобы она развивала в нем активную сторону души, оставляемую ныне в пренебрежении и даже уродуемую. Это возможно лишь тогда, когда мы с самого начала обучения и в большей степени, чем до сих пор, обратим внимание на творческие силы ребенка и притом по возможности в той сфере деятельности, к которой он привязан и во время школьного обучения, и до него своими личными склонностями и экономической средой. Подобно тому как домашний простор является для маленького ребенка поприщем работы его ума, где он перерабатывает тысячи впечатлений и возбуждений окружающей его среды, так и для более взрослого ребенка рабочее помещение школы должно быть таким центром его активности, из которого он охотно переходит в учебные классы, чтобы с новыми сокровищами, которых он сам добивался, вернуться опять к работе.

Наша книжная школа должна стать школой работы, которая примыкала бы непосредственно к школе игры раннего детства.

Совершенно неверно, будто бы наша современная школа не требует также работы от ребенка. Хорошо читать, чисто писать и безошибочно считать есть работа, и такая работа, которая может оказывать очень сильное влияние на развитие характера и воли ребенка. Да и эти работы могут получить даже значение продуктивных, если мы откажемся в нашей школьной практике от механической дрессировки, если мы, наконец, когда-нибудь научимся понимать, что даже маленькому школьнику приятнее работать самому, нежели являться пассивным объектом работы других.

Понять прочитанное и воспроизвести ясно понятое со всей глубиной своей души и со всей силой своих творческих способностей, создать из пережитого собственными силами картину, понятную для других, подойти с арифметической точки зрения к явлениям в пространстве и во времени и к наблюдениям, сделанным в рабочем помещении школы или в

повседневной хозяйственной жизни,- это есть, без сомнения, продуктивное творчество, которое может развернуть все блага работы.

Однако эта работа в существенном является умственной работой, и, для того чтобы оказать на ребенка сильное влияние, она должна в нем найти значительные интеллектуальные дарования. Во-вторых, работа эта, по крайней мере во время школьной жизни, не имеет достаточной связи с остальной жизнью ребенка в тот же период. В-третьих, она способствует только лишь собственному росту, удовлетворяет лишь собственным желаниям, собственным стремлениям, не обращая внимания на других людей.

Что требуется для новой школы работы - так это обширное поле ручного труда, которое, смотря по способностям ученика, может сделаться для него полем умственной работы. Ручной труд является для громадного большинства людей прежде всего плодотворным полем для развития. Далее необходимы такие области труда, которые по возможности стояли бы в связи с хозяйственным и домашним кругом работ родителей, чтобы е нити, которые прядет школа, не обрывались ежедневно, когда ребенок сбрасывает с плеч свою школьную сумку. "Там, где ребенок должен знать учить больше, чем то доступно отцу,- думает Песталоцци в "Лебединой песне",- там учитель должен вплетать свою дополнительную работу в заботу отца, подобно ткачу, которому нужно воткнуть узор цветка в целый кусок материи". В-третьих, для школы труда необходима работа служения товарищам, работа, которая бы с первого дня снова и снова неутомимо повторяла, что смысл жизни не в господстве, но в служении. И только тогда школьная работа сделает это своим благородным девизом, только тогда она сможет стать основой для государственно-гражданского воспитания, которого прежде всего должны требовать от школы все сограждане и которое ожидалось нами, как и многое другое, только от слов. Лишь в общей работе растет чувство общих задач, чувство необходимости подчинения общей цели. Вместе с ней проникает в школу цепь социальной жизни, в которую преподавание вплетает те же тысячи нитей и в той же связи, как и упорядоченная домашняя жизнь ребенка с ее готовностью помочь, подчиниться, с ее преданностью и бескорыстной любовью.

Рузвельт в декабре 1907 г., открывая союзный совет в Вашингтоне, говорил, что американская, определенная законами, школьная система имеет тот крупный недостаток, что она отдает преимущество чисто словесному воспитанию и отвлекает мальчиков от фермы и от работы. Конечно, это недостаток. Однако тот, кто, стоя лишь на этой точке зрения, требовал бы школы труда, тот обрек бы себя на слишком низкую ступень, с которой невозможно обозреть весь видимый горизонт*.

* (*Точно так же бывший министр народного просвещения во Франции Жюль Ферри указывал не на внутреннюю сущность школы работы, когда он перед депутатами своей страны говорил, что страна должна путем обучения труду защитить себя от большой опасности потерпеть поражение на поле битвы индустрии.*)

Не ради только одних умений нужны нам мастерские, не для того, чтобы наши сограждане научились практически работать, не для того, чтобы дети хорошо строгали, пилили, буравили, шили, ткали, учились стряпать, не для того, чтобы они сохранили любовь к своей работе,- нет, нам нужны они, чтобы воспитать людей, которые понимали бы цель и благо государственного союза и из благодарности посвящали бы себя ему на службу. Нам нужны они потому, что не книга является носителем культуры, но работа, преданная, жертвующая себя на службу людям или какой-либо великой истины. Нам нужны они также в силу больших различий в дарованиях детей. Ибо только там, где они налицо, образовательная деятельность будет сопровождаться успехом; там же, где таковых нет, возможна лишь тягостная дрессировка. Маннгеймская система школьной организации в полном своем объеме целесообразна и мыслима лишь для школы словесного обучения и для связанной с ней массовой практики. В мастерской, в лаборатории и школьной кухне, в саду, в рисовальном зале, в музыкальном классе каждый ребенок найдет себе работу, которую он в состоянии осилить. Здесь работает слабый рядом с сильным, находит у него помощь, может и должен таковую найти. Здесь рядом друг с другом могут переживать радость и счастье удачи

малоспособный - на малой, очень даровитый - на большой работе. Здесь нечего им маршировать рядом плечо о плечо. Ибо здесь, откуда изгнан труд, основанный на чистом запоминании, гораздо больше ценится метод работы, чем ее продукт. Здесь "индивидуализация обучения", этот лозунг, исковерканный в применении к нашей практике массового школьного слушания, не является больше заботой учителя. Последняя отпадает тут сама собой. Все эти соображения и доводы неотступно побуждали меня к изысканию средств и путей для того, чтобы расчистить дорогу будущей школе работы. Это могло осуществляться лишь шаг за шагом и до тех пор будет еще делом новым и грудным, пока образование самих учителей не проникнется этим совершенно новым духом школы труда. Сначала, в 1896 году, мне удалось ввести обязательное обучение в школьных кухнях по 4 часа в неделю для восьмых классов женских школ и воспользоваться приобретенным здесь опытом для преподавания химии, физики и физиологии, а также для обучения девочек счету*.

* (*Годом раньше мой предшественник сделал первый опыт в одном седьмом классе.*)

Несколько лет спустя во всех школах, где позволял это школьный двор, были разбиты сады, причем школьные кухонные огороды, прежде всего, были предоставлены уходу учениц восьмого класса. К тому же приблизительно времени распространились в школах аквариии, террарии, птичьи садки, ящики для гусениц*, так же как уход за цветами в третьем и четвертом классах, где ежегодно распределяется для разводки 10 тыс. цветочных луковиц. Затем, в 1900 году, удалось сделать обязательным в восьмом классе мужских школ обучение по 6 часов еженедельно в мастерских для обработки дерева и металла. Это, прежде всего, дало опыт для рисования, затем для обучения механике, геометрии и счету. В 1903 году началась реформа обучения рисованию, которое с самого же начала было поставлено на службу декоративного искусства, а тем самым на службу творческой деятельности ребенка; я все более и более находил в себе мужество на этот риск, благодаря моим обстоятельным исследованиям развития способности к рисованию у ребенка. Наконец, в 1907 году удалось мне, после горячей борьбы, ввести для мальчиков в восьмом классе обязательное лабораторное преподавание физики и химии по 4 часа в неделю, которое, несмотря на резкие нападки, не прекращающиеся доныне, не только не исчезнет снова, но раньше или позже будет проведено в седьмом и шестом классах. Прежде всего, это будет зависеть от того, каким духом будет проникнуто преподавание, как освоятся с ним учителя, для которых подобный способ обучения является совершенно новым. Если удастся этот крупный опыт, на что я весьма надеюсь, то в ближайшие годы станет на очередь вопрос, нельзя ли также обучение в мастерских использовать для лабораторного преподавания, совершенно подобно тому, как ныне постройки из песка вполне оправдали себя при пользовании ими для преподавания географии и отечествоведения. Так, шаг за шагом будет отнята почва у старой книжной школы, и я надеюсь, что непобедимый идеализм наших учителей и победоносная сила старой, но все еще новой мысли безостановочно будут работать в сторону трансформации нашей старой школы.

* (*Удержатся ли аквариии, террарии и птичьи садки в наших школах большого города, это вопрос, на который я в настоящий момент не могу дать определенного ответа ввиду недостаточной подготовки учителей для руководства этими учреждениями и не всегда благоприятных школьных условий.*)

Когда я вижу в наших мастерских и лабораториях, школьных кухнях и садах мальчиков и девочек с раскрасневшимися щеками, с веселыми взорами, то в этом я чувствую самое лучшее подтверждение того, что мы находимся на верном пути. Здесь просыпаются и те, кто за школьными скамьями считались ленивыми, тупыми или небрежными учениками и, без сомнения, перевелись бы в повторительные классы для отставших, если бы таковые у нас были. Более того, нередко случается, что такие горе-дети далеко превосходят своих товарищей, лучше одаренных памятью, и что прекрасные успехи и похвала учителя, ими впервые полученная, выводит их из состояния сна и вялости так, что и своей головной работе они отдаются с большей радостью. Какая тяжелая скука царила еще шесть лет тому назад в наших рисовальных залах, когда на королевском троне искусства восседали: прямая линия,

сегмент круга, геометрическая фигура, абстрактный орнамент, и ни один ребенок, как бы велико ни было его действительное дарование и радость творчества, не знал, как ему приняться за дело. Как изменилось все это до неузнаваемости с тех пор, как получили доступ предметы домашней обстановки, мастерской, сада, когда дети смогли приложить свой художественный инстинкт и свою охоту к рисованию, к созданию и декоративной отделке предметов ежедневного обихода, слабый - со своими незначительными силами, даровитый - со всем богатством своей фантазии! Какая радость царит теперь в рисовальных классах, как много открылось декоративной и конструктивной изобретательности, которая перебрасывается ныне с некогда столь пустынного школьного острова на домашнюю жизнь, подобно пылающим искрам большого пожара, пожирающего все кругом, что только может гореть. С какой радостью тащат теперь в класс отдельные дети плоды своей домашней работы и приводят в изумление учителей и товарищей своим умением, которого никто до сих пор не подозревал. Новый метод обучения рисованию произвел поистине целый переворот, переворот еще больший, чем 8 лет тому назад, когда в старших классах мужских школ были введены мастерские для обработки дерева и металла, а у девочек в выпускных классах - школьные кухни. Еще более значительный переворот совершается мало-помалу в области преподавания естественных наук. Уже одно обязательное устройство школьных садов при каждом школьном здании имело громадное значение. К сожалению, в больших городах практика садоводства с трудом поддается расширению. В лучшем случае, этим могут заниматься старшие классы. В младших же классах мы, чтобы использовать воспитательное влияние ухода за растениями, обратились к культуре горшечных цветов в школе, а также и на дому, куда, при содействии общества садоводства, многим детям даются горшки с цветами.

Легче осуществить как в городах, так и в деревне, в особенности для мальчиков, преобразование книжной школы в школу труда в области физики и химии при помощи ученических лабораторий, которые мы также начали вводить*. Они, пожалуй, явятся плодотворнейшим полем для развития школы работы.

* (*Эти лаборатории теперь уже введены в 8 классах: каждые три класса пользуется одной лабораторией; однако мы стремимся к тому, чтобы каждый 8-й класс получил свою собственную лабораторию, в которой затем 7-й и 6-й классы смогли бы также начать свои практические занятия по физике.*)

Обучение физике, как оно ныне практикуется во всех народных и в большинстве средних школ, требует исключительно работы памяти, благодаря чему физика, как и все прочие естественные науки, теряет свою воспитательную ценность. Специфическая ценность всякого естественнонаучного образования в низших и средних школах заключается в методах работы, в методах исследования. Только тогда, когда мальчик сам применяет эти методы, когда он учится наблюдать, сравнивать, заключать, объективно судить, осторожно испытывать, самостоятельно действовать, учится выдержке, терпению, тщательности, порядку, чистоте,- он испытывает сам все радости исканий, исследований, открытий, которые даже малоспособного побуждают к дальнейшим усилиям. Однако, что особенно делает для меня ценной лабораторию, и к чему ее до сих пор никто не использовал - это то, что она дает замечательно богатое поле для совместной деятельности значительных ученических групп; причем для преследования общих целей могут объединиться дети, самым различным образом одаренные. Я позволю себе привести пример: в классе 48 учеников. Я делю их на 24 группы, по 2 в каждой, или на 16 по 3, или на 12 по 4, смотря по роду задачи и по числу имеющихся в распоряжении аппаратов. Каждая группа занята какой-нибудь одной задачей. Один ученик, входящий в нее, берет на себя наблюдение, другой контролирует первого. Третий вычисляет и конструирует, четвертый снова берет на себя контроль. По окончании работы роли меняются: если нужно что-нибудь построить, изготовить, то сперва может взять на себя работу тот, кто обладает наибольшей умелостью. Если роли переменились при соответствующем варианте той же задачи, то полученные результаты сравниваются; при чересчур больших отклонениях сообща обсуждаются источники ошибок и, наконец, выводится средняя. При более Серьезных задачах можно брать среднее из данных нескольких

групп, благодаря чему конечный результат будет все более приобретать характер общей работы и все сильнее будет вырабатываться сознание личной ответственности за результат. При этом в работе каждого совершенно исключаются эгоистические интересы. Он должен приспособляться к группе, должен помогать, должен быть готовым научить слабого и совместно переживать как чувство удовлетворения, так и чувство разочарования.

Таким же образом организовано обучение в школьной кухне, при котором девочки работают по 6 вместе у одной плиты над общей задачей, по очереди меняясь ролями.

Многое еще можно сказать о практическом характере остального естественнонаучного преподавания, об элементарном наглядном обучении, об обучении счету, о преподавании географии, о преподавании геометрии, которое с таким успехом можно вести под открытым небом при помощи межевой цепи, межевой сажени и секстанта, а также о целесообразной постановке обязательной гимнастики и гимнастических игр, организации девичьих хороводов и игр с песнями, о ежегодных классных праздниках и т. д. Однако от всего этого я должен отказаться.

Превращение книжной школы в школу работы проведено в Мюнхене всего дальше в дополнительных школах для мальчиков (Fortbildungsschule). Здесь, в центре, стоит на самом деле мальчик со всеми его практическими знаниями; здесь все обучение исходит из школьных мастерских и возвращается туда же; здесь именно возможна профессиональная или сословная школа, немыслимая в народной школе. Вследствие строгого разделения по профессиям, которое соединяет мальчиков лишь одной и той же будущей жизненной работой, мастерские тотчас же наполняет дух общности, близости, а самоотверженное отношение мастеров и подмастерьев к задачам обучения вызывает доверие и взаимное уважение. Вначале было немало насмешливых и презрительных отзывов о новых учреждениях. Но нынче уже умолкли насмешки и шутки, так как все яснее становится польза работы. Еще и теперь называют мои лаборатории в народной школе бесполезной игрой и ставят препятствия на пути к их введению. Но так же, как за ночью наступает день, наступит неизбежно время, когда будут недоумевать, как это раньше могли преподавать иначе. Могут спросить, откуда такие прямо неимоверные препятствия реорганизации? Мне кажется, одна из причин заложена в самой истории развития понятия "школа". Характер школы работы, т. е. такой, которая при помощи труда ведет к более высокому образованию, был чужд всем прежним эпохам. Школа индийских браминов, храмовые школы египтян, вавилонян и ассирийцев, ученические школы пифагорийцев, философские школы Афин, риторические школы римлян, школы чтения и письма всех древних народов на площадях и улицах городов, церковные школы средних веков - все они были типичными школами словесного обучения и притом, не считая школ письма и чтения, все они преследовали религиозные и литературные образовательные цели. Латинские школы, возникшие из средневековых церковных школ, сделались образцом для реальных школ 18-го столетия, и как учили и должны были учить религии, языкам и истории, так же стали преподавать и преподают доныне все остальное. Но человечеству всегда трудно освободиться от устарелых взглядов и привычек. Это тем труднее, что вся организация надзора и испытаний приспособлена к характеру книжной школы. Так легко проверять и экзаменовать, раз приходится взвешивать только количество знаний, ибо, во-первых, здесь применима массовая проверка учеников, а затем можно легко в качестве экзаменатора за два дня выучить наизусть то, из чего на третий день предстоит экзаменовать. Школа труда не допускает этого. Здесь, чтобы как следует экзаменовать, нужно не только знать, но и уметь. Здесь совершенно невозможно спрашивать целую массу учеников устно или письменно. Школа труда не должна спрашивать ученика при экзамене: "Что подразумевают под удельным весом и как он определяется?" Она дает ученику кусок свинца, камня или дерева и предоставляет определить удельный вес в действительности. Для школы труда совершенно безразлично, может ученик перечислить 24 класса Линнеевой системы или нет, ибо она отлично понимает, что книгопечатание может заменить всякую более или менее слабую память. Она вполне довольна, если ученик умеет определить растение, которое ему дано.

Третье препятствие к реорганизации - это повышение расходов. Надо снабдить школы мастерскими и лабораториями, швейными машинами, ткацкими станками, школьными кухнями и школьными садами. Самим учителям надо дать совершенно другую и прежде всего более основательную подготовку, чем теперь, когда семинария, подобно всем другим школам, представляет собою не что иное, как учреждение для откармливании книжными знаниями.

В мастерских можно одновременно руководить работой лишь при 16-20 учениках, в кухне - 20-24, в лаборатории только 24-30, а при новом обучении рисованию не больше как 36. Но ведь хорошее всегда стоит дороже, чем посредственное. И так же, как, отправляясь в путешествие пешком, мы охотно платим немного дороже за прочную пару башмаков, должны мы ассигновать большую сумму на то прочное опытное знание, которым снабжает детей школа работы, чем тратиться на эти быстро испаряющиеся книжные и зазубренные знания. Да и добавочные расходы вовсе не так велики. Ибо то лишнее время, которое должно быть оплачено вследствие разделения классов при практическом обучении, можно отчасти сберечь на теоретическом преподавании. Ведь при этом же приходит на помощь безраздельный интерес ребенка.

Чем более мы распространяем словом и примером правильное понимание значения школы работы, чем более мы будем остерегаться неразумного преувеличения, будто бы не заключается ровно ничего полезного в старой книжной школе; чем более мы сможем убедить в том, что знания книжной школы самым превосходным образом могут быть органически включены в процесс работы, что мы совершенно не имеем в виду оставить в пренебрежении такие важные, древние умения, как чтение, письмо и счет, необходимые для добывания хлеба насущного так же, как и для приобретения образования, тем скорее исчезнут препятствия, тем раньше произойдет великий переворот в нашей общешкольной практике.

Iohn Dewey полагает, что этот переворот будет подобен тому, который некогда был произведен Коперником, переместившим астрономический центр с земли на солнце. "Дитя станет тогда солнцем, вокруг которого вращаются все учреждения школы, центром, около которого будет организовано все воспитание"*.

* (*The School and Society, стр. 51. Я позволю себе горячо рекомендовать всем представителям школы эту книгу (английское издание мне попало в руки в декабре 1907 года), хотя ее основная идея сделать школу "embryonic community life" (зародышем общественной жизни) встретит большие трудности при широком ее проведении. Эта книга, как я слыхал, появилась и в немецком переводе: John Dewey, Schule und offentliches Leben. Berlin. Herm. Walter, 1905.*)

Если будет выполнен этот переворот, хотя бы и не вполне в духе Dewey я, то лишь тогда впервые осуществится связь между домом и школой. Тогда и школа и дом будут наполнены общими интересами, и задачей школы станет внести порядок в действия тех сил, которые вызываются к жизни этими интересами, и в то моральное и умственное достояние, которое ими приобретено. Тогда школа будет не только учить ребенка владеть орудиями, переданными нам из культурных сокровищниц прошлого, и не только поможет ему правильно и здраво мыслить и морально действовать, но также и в отцовский дом внесет гораздо большее понимание школьной работы и этим усилит чувство его собственной ответственности в деле воспитания.

Так будем с радостною доверчивостью смотреть навстречу тому времени, которое принесет нам новую школу и рассвет которого уже очевиден во всех культурных государствах. Только тогда, когда придет это время, будут претворены в дело идеи Песталоцци. Тогда действительно "наглядность станет фундаментом всякого познания", тогда действительно "принципы всякого обучения будут почерпнуты из первоначальных и неизменных форм развития человеческого духа" (6-е письмо к Гесснеру); тогда обучение станет искусством, задачей которого будет только помогать природе в ее стремлении к собственному своему развитию (1-е письмо к Гесснеру), и, наконец, "природа и искусство будут объединены в народном образовании и притом настолько же тесно, насколько они теперь насильственно разъединены" (1-е письмо к Гесснеру).

Джон Дьюи
(1859-1952)

Джон Дьюи (1859-1952) - американский философ-идеалист, представитель прагматизма, крупный социолог и педагог. В конце XIX в. он выступил против формализма и догматизма, господствовавших в школах того времени, и выдвинул идею создания новой школы. Такая школа учитывала бы спонтанные интересы и личный опыт учащихся, которые все необходимые знания должны приобретать в процессе игровой и трудовой деятельности.

Выступление Дьюи в 90-е годы прошлого века с критикой традиционных методов, содержания и организации учебной работы в начальной школе было явлением положительным. Однако широкое внедрение его идей в практику элементарной школы США и некоторых других стран привело к нарушению систематичности обучения, к снижению его научного уровня. Именно поэтому прагматическая педагогика Дьюи во второй половине XX в. подвергается острой критике не только педагогами-марксистами, но и буржуазными педагогами разных стран.

В начале текущего столетия Дьюи выдвинул идею, вытекающую из его прагматической философии и педагогики, согласно которой воспитание есть "реконструкция или реорганизация опыта детей". В общем можно сказать, что накопление детьми личного опыта он ставит выше овладения систематизированными научными знаниями.

Дьюи является также создателем реакционной теории "гармонизации классовых интересов", проповедующей возможность примирения социальных противоречий средствами воспитания.

Занимаясь в конце жизни преимущественно социологическими проблемами, Дьюи перешел открыто на позиции антикоммунизма.

Ниже приводится глава из книги Д. Дьюи "Школа и общество" Эта книга составлена из курса лекций, прочитанных им весной 1899 г. в Чикагском университете. Она является одной из наиболее известных работ Дьюи

Школа и общество

Глава вторая. Школа и жизнь ребенка

На прошлой неделе я сделал попытку выяснить перед вами отношение между школой и широкой жизнью общества и указал на необходимость некоторых изменений в методах и материалах школьной работы для того, чтобы она могла лучше удовлетворять современным социальным нуждам.

Сегодня я намерен взглянуть на предмет с другой стороны и рассмотреть отношение между школой и жизнью ребенка в школе. А так как трудно связать общие принципы с таким совершенно конкретным объектом, как маленькие дети, то я позволю себе привести значительное количество иллюстративного материала, заимствованного из работы Университетской Элементарной Школы, так чтобы вы могли до некоторой степени оценить путь, которым предлагаемые идеи осуществляются на практике.

Несколько лет тому назад я обходил магазины и склады школьных принадлежностей в городе, пытаясь отыскать столы и стулья, которые бы со всех точек зрения - художественной, гигиенической и педагогической - могли бы удовлетворить нуждам детей. Мы испытали много затруднений в отыскивании того, в чем нуждались, и в конце концов один купец, более интеллигентный, чем другие, сделал замечание: "боюсь, что у нас нет того, что вы желаете. Вы ищете чего-нибудь такого, на чем дети могли бы работать, а все наши столы и парты приспособлены для слушания". В последних словах вся история нашего традиционного обучения. Подобно тому как биолог по одной или двум костям может реконструировать целое животное, точно так же и мы, если представим перед своим мысленным взором обычную школьную комнату с рядами уродливых парт, расставленных в геометрическом порядке и в таком количестве нагроможденных, чтобы в комнате оставалось как можно меньше места для движения парт почти одной величины, где как раз столько места, чтобы держать книги, карандаши и бумагу, и если добавить к этому стол для учителя, несколько стульев, голые стены - возможно несколько картинок на них, если представим: все это, то мы можем реконструировать лишь одну образовательную работу, которая, возможно, может идти в подобном месте. Здесь все приспособлено "для слушания", так как простое учение уроков из книги есть лишь другой род слушания; здесь все указывает на зависимость одного ума от другого. Слушание обозначает, другими словами, пассивность, впитывание; говорит, что здесь есть некоторый готовый материал, приготовленный попечителем учебного округа, советом, учителем, из которого ребенок должен впитать в себя возможно больше и в наименьший срок.

В традиционной школьной комнате очень мало места для самого ребенка, для его самостоятельной работы. Мастерская, лаборатория, материалы, инструменты, при помощи которых ребенок мог бы строить, творить и самостоятельно исследовать, даже необходимое место для этого - все это в большинстве случаев отсутствует. Предметы обучения, которые имели бы дело с этими процессами, не имеют даже точно признанного места в образовании. Они являются только тем, что авторитеты в деле образования, которые пишут передовые статьи в ежедневных газетах, обыкновенно определяют словами: "прихоти" и "причуды".

Одна дама рассказывала мне вчера, что она посетила много различных школ, пытаясь найти хоть одну, где активной работе детей уделялось бы больше места, чем объяснениям учителей или, по крайней мере, где у детей были бы хоть побудительные причины для спрашивания этих объяснений. Она обошла, по ее словам, двадцать четыре школы, прежде чем она нашла то, что искала. Я должен добавить, что это относится не к нашему городу.

Другая особенность, которая подсказывается видом школьных комнат с их расставленными партами, заключается в том, что в них все направлено к тому, чтобы возможно было управиться с наибольшим количеством детей; чтобы возможно было работать с детьми en masoe, как с совокупностью единиц; это опять говорит о пассивной роли детей. С того момента, как дети начинают работать активно, они без посторонней помощи превращаются в индивидуумов; они перестают быть массою и становятся совершенно отличными существами, какими мы знаем их вне школы - дома, в семье, на площадке для игр и в отношениях с соседями.

Этим же самым объясняется однообразие методов и программ. Если все строится на базисе "слушания", вы можете иметь однообразный материал для изучения и однообразие метода. Ухо и книга, которая заменяет ухо, составляют путь, одинаковый для всех. При этих условиях нет никакой необходимости приноравливаться к разнообразным возможностям и запросам. Просто есть известная сумма - установленное количество готовых выводов и

сведений, которые предназначаются для усвоения всеми детьми без разбора в положенное время. Вот в соответствии с этим требованием программа развивается, начиная от школы элементарной и дальше, через среднюю школу. В ней заключается как раз столько желательного знания и столько нужных технических сведений, сколько их есть в мире. Затем наступает математическая задача - разделить все это на шесть, двенадцать или шестнадцать лет школьной жизни. Теперь давайте детям каждый год пропорциональную часть целого и к тому времени, когда они закончат образование, они одолеют все. Покрывая так сильно грунт в продолжение часа, дня, недели или года, можно достичь, наконец, совершенной гладкости, если только дети не забыли того, что учили раньше. Вывод из всего этого - доклад Маттью Арнольда, где приводятся заявления, сделанные ему с гордостью одним из французских авторитетов в вопросах образования, что многие тысячи детей имеют в один и тот же час, скажем в 11, урок географии; и в одном из наших западных городов эти хвастливые слова гордо повторялись ряду посетителей попечителем учебного округа.

Я, возможно, допускаю некоторое преувеличение, чтобы сделать более ясными типичные черты старого образования: его пассивность, его механическое скучивание детей, его однообразие программы и метода. Оно может быть суммировано в том положении, что центр тяжести его лежит вне ребенка. Он лежит на учителях, на учебнике, везде, где угодно, но только не в непосредственных инстинктах и активной работе самого ребенка. На этом базисе многого не скажешь о жизни ребенка. Много можно сказать о занятиях ребенка, но школа ни в коем случае не есть то место, где ребенок живет. В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещений центра тяжести. Это перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с земли на солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он - центр, вокруг которого они организуются.

Если мы возьмем в качестве примера идеальный дом, где родитель достаточно интеллигентный, чтобы понять, что является самым полезным для ребенка, и который способен доставить ребенку то, в чем он нуждается, то мы найдем, что ребенок здесь обучается, принимая участие в жизни семьи. Отсюда он выносит путем разговоров некоторую ценность для себя: здесь высказываются положения, подымаются расспросы, обсуждаются доводы, и ребенок постепенно учится. Он излагает свои опыты; его ошибочные представления исправляются. Ребенок участвует, кроме того, в занятиях домашним хозяйством и отсюда выносит привычку к прилежанию, к порядку и уважение к правам и взглядам других лиц, и основной навык к подчинению своей деятельности общему интересу дома. Участие в этих домашних работах дает благоприятный случай для приобретения познаний. Идеальный дом будет, естественно, иметь мастерскую, где ребенок может выявлять свои созидательные инстинкты. В нем будет и миниатюрная лаборатория, в которой будут совершаться его исследования. Жизнь ребенка не будет ограничиваться пределами дома - она будет протекать и в саду, и в окрестных полях, и лесах. Он будет совершать экскурсии, у него будут свои прогулки и разговоры, во время которых широкий свет вне дома будет раскрываться перед ним.

И вот, если мы все это организуем и обобщим, мы будем иметь идеальную школу. Здесь нет никакой тайны, никакого чудесного открытия педагогики или теории, относящейся к воспитанию. Это просто вопрос о проведении в жизнь систематически и широким, разумным и законченным путем того, что по различным причинам в большинстве домов может быть проделано лишь сравнительно более скудным и случайным способом. Прежде всего идеальный дом должен быть расширен. Ребенок должен войти в соприкосновение с большим числом взрослых людей и большим числом детей, чтобы могла создаться самая свободная и богатая социальная жизнь. Кроме того, занятия и отношения, связанные с домашним очагом, не подобраны специально для подрастающих детей: назначение его совсем иное, а поэтому то полезное, что ребенок может извлечь отсюда, носит случайный характер.

Следовательно, нужна школа. В школе жизнь ребенка становится все определяющей целью. Все необходимые средства, содействующие росту ребенка, здесь центр. Обучение?

Конечно, но жизнь на первом плане, а обучение только при содействии этой жизни и для нее. Когда мы поставим жизнь ребенка в центре и все организуем в этом направлении, мы не найдем, что ребенок прежде всего существо "слушающее"; совсем наоборот.

Положение, так часто приводимое, что образование значит "развитие", прекрасно, если мы имеем в виду просто подчеркнуть контраст его с процессом накачивания. Но в конце концов очень трудно соединить понятие "развитие" с обычными поступками ребенка трех, четырех, семи или восьми лет. Ребенок в этом возрасте уже переполнен активностью всякого рода, которая льется через край. Он уже не чистая загадка, к которой взрослый человек должен приближаться с величайшей осторожностью, чтобы постепенно вытащить скрытые здесь зародыши активности. Ребенок уже чрезмерно активен, и задача воспитания есть задача сдерживать его активность, направляя ее по определенному руслу. Верно направленная и правильно руководимая активность ребенка даст ценные результаты вместо того, чтобы рассеяться или вылиться в форму бесцельных киданий.

Если мы будем это помнить, то затруднение, которое я нахожу главным в умах многих людей, относительно того, как определить, что такое новое образование, не столько объясняется, сколько разрешается; оно просто исчезает. Часто задают вопрос: если вы начнете работать с детскими идеями, побуждениями (импульсами) и интересами, с материалом все столь сырым, случайным и беспорядочным, то каким образом вы добьетесь того, чтобы ребенок получил необходимую привычку к дисциплине, приобрел культурные навыки и необходимые понятия? Если бы перед нами не было иного пути, кроме того, чтобы возбуждать и чтобы потворствовать детским импульсам, были бы все основания ставить подобный вопрос. Мы должны или игнорировать и подавлять активность ребенка или приноравливаться к ней. Но если мы организованны, снабжены всем необходимым и имеем надлежащий материал, то перед нами открывается другой путь. Мы можем руководить детской активностью, задавая ей работу в определенном направлении, и, таким образом, можем вести ее к разумной цели, которая стоит в конце пути, по которому мы следуем.

"Если бы желания были конями, бедняки не ходили бы "пешком". Но до тех пор пока этого нет, пока реальное удовлетворение нашего стремления или желания требует работы для достижения его, а эта работа связана с преодолением препятствий, с ознакомлением с материалами, с развитием ловкости, терпения, упорства и расторопности, до тех пор возникает необходимость в дисциплине - подчинении распоряжениям власти - и в приобретении познаний. Возьмите пример с маленького ребенка, который желает сделать ящик. Если он ограничится одним воображением или желанием, он, конечно, не приобретет привычки к дисциплине. Но когда он попытается привести свое стремление в исполнение, то перед ним станет задача - точно определить, что ему нужно, и нанести это на план, выбрать надлежащее дерево, измерить части, дать им необходимую пропорцию и так далее. Для этого потребуется приготовить материал, распилить его, выстрогать, очистить наждачной бумагой, приладить концы и углы, чтобы они совпадали. Неизбежно и ознакомление с инструментами и с процессами работы. Если ребенок удовлетворит свое положение и сделает ящик, возникает много благоприятных случаев, чтобы приобрести дисциплину и настойчивость, поупражняться в преодолении препятствий и получить много сведений.

Так же, без сомнения, и маленький ребенок, который думает, что ему понравилось бы стряпать, имеет слабое представление о том, что это значит, чего это стоит или чего требует. Это просто стремление "делать кутерьму", а может быть, и подражать активности взрослых. И с нашей стороны возможно, без сомнения, спуститься до этого уровня и, не мудрствуя лукаво, приноровиться к этому интересу. Но раз импульс ребенка получает осуществление, утилизируется, он тем самым переносится в действительный мир жестоких условий, к которому он должен приспособиться; и здесь опять выступают факторы дисциплины и знания. Один из детей стал выражать нетерпение с самого начала, когда пришлось выполнить работу путем долгого эксперимента, и он сказал: "Зачем возиться с этим. Позвольте нам сделать по указанию поваренной книги". Учитель спросил детей, а откуда явился рецепт в поваренной книге, и путем беседы дети уяснили себе, что если они будут просто следовать указаниям

книги, то они не поймут оснований, почему должно именно так делать, а не иначе. И тогда они вполне согласились продолжать работу экспериментальным путем. Если проследить выполнение этой работы, получится иллюстрация как раз к указанному пункту вопроса. Дети в этот день, случилось, занимались варкой яиц, как переходной формой от приготовления растительных блюд к мясным. С целью получить базис для сравнения они сначала подвели итоги питательным элементам, содержащимся в растениях, и сделали предварительное сравнение с таковыми же, находящимися в мясе. Таким образом, они нашли, что древесные волокна или целлюлоза в растениях соответствуют соединительной ткани в мясе, которая дает ему форму и структуру. Они нашли, что крахмал и крахмальные вещества характерны для растений, что минеральные соли находятся одинаково в том и другом - небольшое количество в растительной пище и большое в животной. Так они были подготовлены к тому, чтобы приступить к изучению альбумина, составляющего характерную особенность животной пищи и соответствующего крахмалу в растениях, и приступили к обсуждению условий, нужных для обращения с альбумином,- яйца служили материалом для эксперимента. Они производили эксперименты, беря воду различной температуры: когда она обжигала, когда она вскипала и когда она кипела ключом, и устанавливали действие воды при различной степени температуры на белок яйца. Работая таким образом, они приспособились не только варить яйца, но и понимать принцип, лежащий в основе варки яиц. Я не желаю терять из вида общее на этом частном случае. Ибо для ребенка, если он просто пожелает сварить яйцо и для этого опустит его на три минуты в воду и затем вынет его, когда ему скажут,- для ребенка в этом случае никакой образовательной пользы не получится. Но если ребенок при осуществлении своего желания ознакомится с фактами, материалами и условиями, связанными с ними, и если его желание, таким образом, будет регулировано теми знаниями, которые он получит при этом, образовательное значение ясно. В этом заключается разница, которую я хотел бы подчеркнуть, между возбуждением интереса в ребенке или потворством интересу и осуществлением его путем руководства им.

Другое инстинктивное тяготение наблюдается среди детей к карандашу и бумаге. Всем детям нравится выявлять себя при посредстве образов и красок. Если вы будете просто приноравливаться к этому их стремлению, допуская его развиваться без руководящего указания, это развитие будет носить совершенно случайный характер. Но позвольте ребенку сначала выявить свой импульс, а затем путем критики, вопросов и наведения доведите его до сознания того, что он сделал, и того, что он хотел сделать,- результат получится совсем другой. Здесь для примера есть рисунок семилетнего ребенка. Это не средняя работа, это самый лучший рисунок из сделанных маленькими детьми, но он иллюстрирует принцип, о котором я говорил. Дети беседовали о примитивных условиях социальной жизни людей в тот период, когда они жили в пещерах. Представление ребенка об этом нашло свое выражение в следующем виде: пещера красиво возвышается на стороне холма самым непостижимым способом; далее вы видите условное дерево, обычное для ребенка,- вертикальную линию с горизонтальными ветвями на каждой стороне. Если бы допустили, чтобы ребенок продолжал повторять изо дня в день подобного рода изображение, он потворствовал бы своему инстинкту скорее, чем развивал бы его. Но ребенка попросили внимательно взглянуть на деревья; сравнить то, что он увидел, с тем, что он нарисовал; более внимательно рассмотреть и вникнуть в характер своей работы. Затем ребенок нарисовал деревья после наблюдения.

В заключение он нарисовал, комбинируя наблюдение, память и воображение. Он сделал снова самостоятельный рисунок, выявляя свою собственную творческую мысль, но под контролем детального ознакомления с действительными деревьями. В результате появилась картинка, воспроизводящая уголок леса. Поскольку это касается меня, мне кажется, что в этом рисунке не меньше поэтического чувства, чем в работе взрослого, и в то же самое время деревья по своим пропорциям не нарушают правды, не являются просто символами.

Если мы в грубых чертах классифицируем детские импульсы, которые могут быть пригодны к школе, мы можем разбить их на четыре главные группы.

Во-первых, социальный инстинкт, обнаруживающийся в разговорах, в личных сношениях и в общении. Мы все знаем, что ребенок в возрасте четырех-пяти лет считает себя центром всего. Если подымается какая-нибудь тема и если он вообще скажет что-нибудь по этому поводу; его обычные слова: "я видел это", или "мой папа или мама говорили мне об этом". Его горизонт не широк; опыт должен непосредственно задеть его, чтобы вызвать в нем достаточный интерес, рассказать о нем другим и в ответ искать их рассказ. И несмотря на то что интерес маленьких детей эгоистичен и ограничен, его можно безгранично расширить. Влечение к языку - простейшая форма социального выявления ребенка. А потому он является большим, а может быть, самым главным фактором воспитания.

Во-вторых, инстинкт что-нибудь делать - построительный импульс. Этот импульс - что-нибудь делать - находит свое выражение прежде всего в играх, в движении, в жестах и в фантазии; затем он становится более определенным и ищет выход в придании материалу осязаемой формы и прочной сущности. Ребенок не имеет большого влечения к абстрактному исследованию. Инстинкт любознательности, кажется, вырастает из комбинации импульса построительного с разговорным. Для маленьких детей нет различия между знанием, основанным на опыте, и работой, сделанной в мастерской плотника. Те работы из физики или химии, которые они могут исполнять, не должны производиться в целях технических обобщений или подыматься до отвлеченных истин. Дети просто любят производить известные действия и смотреть, что из этого выйдет. Но этим интересом следует пользоваться, направляя его по пути, который может привести к ценным результатам; в противном случае он будет идти вкривь и вкось.

Так же и выразительный импульс детей, врожденное влечение к искусству, развивается из инстинктов общительного и построительного. В нем тот и другой достигают совершенства и полного выявления. Сделайте построение соответствующим возрасту, сделайте его полным, свободным, гибким, придайте ему социальный мотив, чтобы он что-нибудь говорил - и перед вами произведение искусства. Возьмем иллюстрацию к сказанному из текстильных работ учащихся - прядения и тканья. Дети сделали в мастерской примитивный ткацкий станок; в этом выразился их построительный инстинкт. Затем у них появилось желание что-нибудь сделать на этом станке, что-нибудь сработать. Станок принадлежит к типу индейских станков, детям показали шерстяные одеяла, вытканные индейцами. Каждый ребенок сделал рисунок, по идее напоминающий показанные им наважские одеяла, а затем из числа всех детей был выбран один, который, казалось, был больше всего способен к ручным работам. Технические средства были ограниченные; окраска и форма были выработаны детьми. Показанный образец был сработан двенадцатилетними детьми. Осмотр его обнаруживает, что работа требовала терпения, основательности и настойчивости. Кроме того, она повлекла за собой не только выработку дисциплины, не только была сопряжена с получением сведений исторических и с ознакомлением с элементами технического узора, но также дала понимание духа искусства в соответствующей передаче идеи рисунка.

Еще один пример о связи художественной стороны с построительной: дети изучали примитивное прядение и чесание шерсти, когда один из них в возрасте двенадцати лет сделал набросок одной из старших девочек, занимавшихся прядением. Перед нами другой образец работы, который не подходит к разряду средних; он выше среднего. Это изображение двух рук, занятых вытягиванием шерсти, чтобы подготовить ее для прядения. Рисунок сделан одиннадцатилетним ребенком в общем. Но в особенности у детей младшего возраста влечение к искусству связано главным образом с социальным инстинктом - желанием говорить, представлять.

Теперь, держа в уме эти влечения четырех родов: влечение к разговору или к общению; влечение к исследованию или к выводам; влечение к созданию вещей или построительное и, наконец, влечение к художественному выявлению себя, мы можем сказать, что все они - природные ресурсы, непомещенный капитал, от упражнения которого зависит развитие ребенка. Я хочу привести одну или две иллюстрации; первая - говорящая о работе детей в возрасте семи лет. Она иллюстрирует попутно господствующее стремление детей к

разговорам, в особенности о своих домашних и о вещах, относящихся к их домашним. Если вы будете наблюдать маленьких детей, вы откроете, что из мира вещей они заинтересованы главным образом в тех из них, которые связаны с людьми и составляют задний план и обстановку людских действий.

Многие антропологи говорят нам, что существует некоторое тождества между интересами детей и интересами первобытной жизни, некоторый род естественного возвращения детского ума к типичным действиям первобытных людей; подтверждение - хижина, которую мальчики любят строить на дворе, игра в охоту, игры с луком, стрелами и так далее. Опять возникает вопрос: что нам делать с этим интересом - должны ли мы игнорировать его или возбуждать и развивать? Или должны мы ухватиться за него и вести его вперед, к чему-то лучшему? Несколько работ, которые мы наметили для наших семилеток, имели в виду последнюю цель - воспользоваться этим интересом, сделав его средством для ознакомления с прогрессом человеческой расы.

Дети начинают с того, что в своем воображении отбрасывают современные условия жизни, пока они не окажутся в непосредственном соприкосновении с природой. Это приводит их назад к охотничьим племенам, живущим в пещерах или на деревьях и добывающим себе случайные средства для существования путем охоты или рыбной ловли. Они воображают разные, насколько возможно, природные физические условия, присущие этого рода жизни; скажем, холмистую, лесистую покатость вблизи гор и реку, где есть изобилие рыбы. Затем в своем воображении дети через период охотничий доходят до состояния полуземледельческого и через кочевой до оседло-земледельческого периода. Я хочу подчеркнуть, что здесь мы получаем много благоприятных возможностей для действительного изучения, для исследований, в результате которых приобретается много сведений.

Таким образом, когда инстинкт влек их к социальной стороне жизни, интерес к людям и их делам приводил их в более широкий мир действительности; например, дети имели некоторое представление о первобытном оружии, о каменных наконечниках стрел и т. д. Это дало толчок к испытанию материалов со стороны их рыхлости, их формы, строения и т. д., что вылилось в урок по минералогии, так как они испытывали разные камни, чтобы определить, которые были наиболее подходящими к их цели. Беседа о железном веке вызвала просьбу со стороны детей построить плавильню из глины значительной величины. Так как дети с первого раза не сумели правильно устроить тягу - входное отверстие печи не было в надлежащем соотношении к выходному как по величине, так и по положению, то потребовалось объяснение принципов горения, природы тяги и топлива. Но объяснение не было дано в готовом виде; было указано только самое необходимое, а до остального дети дошли экспериментальным путем. После этого детям дали немного меди, и они проделали ряд опытов, расплавляя ее и приготовляя из нее различные предметы; те же самые эксперименты были проделаны со свинцом и другими металлами. Эта работа сопровождалась постоянными экскурсами в область географии, так как дети должны были представлять себе и выводить различные физические условия, необходимые для той или для другой формы социальной жизни. Какие физические условия будут соответствовать пастушеской жизни? начатки земледелия? рыбной ловли? Какой должен быть естественный способ обмена между этими людьми? Выработав эти положения путем собеседования, дети затем представили их на картах и из песку. Таким образом, дети получили представление о различных формах конфигурации земли и в то же время познакомились с ними в их отношениях к человеческой деятельности; эти формы остались для них не просто внешними фактами, но тесно сплелись и сплавились с социальными понятиями о жизни и прогрессе человечества. Полученный результат, на мой взгляд, вполне оправдывает убеждение, что дети за год такой работы (всего пять часов в неделю) приобрели бесконечно большее знакомство с фактами из естественной истории, географии и антропологии, чем они приобрели бы там, где приобретение сведений составляет открытую цель и объект, где они просто сидят для изучения фактов на неопределенных уроках. Что же касается дисциплины, то дети гораздо больше развили свое внимание, способность к истолковыванию, умение делать выводы, остроту наблюдательности,

постоянство размышления, чем они могли бы достичь этого путем произвольных проблем, поставленных просто ради дисциплины.

Я хотел бы упомянуть здесь о системе ответов учениками своих уроков.

Мы все знаем, в чем она состояла - ребенок перед учителем и прочими детьми отдавал отчет в сведениях, которые он почерпнул из учебника. При новой постановке дела в школе отчет в приобретенных сведениях становится самой важной общественной функцией для детей; для школы это то же, что непринужденная беседа у себя, в доме, но только более организованная и носящая более определенный характер. Отчет становится общественным делом, где происходит обмен опытами и взглядами, которые подвергаются критике, где неправильные мнения исправляются и где возникают новые течения мысли и новые вопросы.

Это изменение характера отчета учащихся от экзамена в уже приобретенных познаниях к свободному проявлению детского общительного инстинкта определяет и видоизменяет всю лингвистическую работу школы. При старой системе обучения, бесспорно, самой трудной задачей в школе было развить в детях полное и свободное умение пользоваться языком. Основание было понятное. Иногда выставлялась и естественная причина необходимости изучения языка. В руководствах по педагогике язык определялся как орудие для выражения мыслей. В большей или меньшей степени он является таким для взрослых-людей с развитым умом; но вряд ли нужно распространяться о том, что язык есть прежде всего социальное средство, при помощи которого мы передаем наш опыт другим и получаем от них, в свою очередь, их опыт. Когда от языка была отнята его естественная цель, то не удивительно, что изучение языка стало сложной и трудной задачей. Подумайте о бессмыслице изучать язык для языка. Если есть что ребенок желал бы делать до поступления в школу,- это говорить о вещах, которые его интересуют. Но когда в школе пет предметов, которые вызывали бы в нем жизненный интерес, когда язык служит лишь средством для повторения уроков, то не удивительно, что одной из самых больших трудностей школьной работы является изучение материнского языка. Раз изучение языка становится противоестественным, не вырастает из природного стремления обмениваться жизненными впечатлениями и взглядами, свободное влечение детей пользоваться им постепенно исчезает, и в результате учителю высшей школы приходится прибегать к различным уловкам, чтобы помочь детям достигнуть возможности свободно и непринужденно пользоваться речью. Когда же прибегают к инстинкту языка путем социальным, получается постоянное соприкосновение с действительностью. В результате ребенок всегда имеет в голове что-нибудь, о чем он хочет поговорить, что он хочет сказать; он имеет мысль, которую он хочет выразить, но мысль не есть мысль, если она не принадлежит тому, кто ее высказывает. Согласно же традиционному методу, ребенок должен говорить единственно то, что он выучил. Вся разница в мире заключается в том, что у одного человека есть что сказать, а другой просто говорит что-нибудь. Ребенок, который обладает разнообразными материалами и фактами, стремится говорить о них, и его язык становится более изящным и более богатым, так как он контролируется и одушевляется реальной жизнью. Чтение и письмо так же, как и устное пользование языком, может изучаться на этой почве. Оно может быть достигнуто в форме рассказа как следствие переполнения ребенка социальным стремлением передать другим свои наблюдения и получить от них, в свою очередь, их наблюдения - стремление, направляемое всегда путем соприкосновения с фактами и силами, которые определяли истинность сообщения.

У меня нет времени говорить о работе старших детей, у которых первоначальные необработанные инстинкты - построительный и общительный - развиваются вроде научно направляемого исследования, но я приведу пример пользования языком, вытекающего из экспериментальной работы. Работа была проделана на основе простого эксперимента самого обычного порядка, постепенно вводящего детей в область геологии и географии. Фразы, которые я собираюсь прочесть, представляются мне столь же поэтическими, сколько и "научными". "Много времени назад, когда земля была молодою, когда земля была лавой, не было воды на земле и стоял пар вокруг всей земли в воздухе, так как много газов было в воздухе. Один из них был углекислый газ. Пар стал сгущаться, так как земля начала

охлаждаться и после некоторого времени он начал падать дождем и вода полилась вниз и растворила углекислый газ в воздухе". В этом отрывке гораздо больше знания, чем это могло показаться с первого взгляда. Он представляет результат трехмесячной работы ребенка. Дети делали ежедневные и недельные записи, и этот отрывок есть часть итогов работы за четверть года. Я называю этот язык поэтическим, так как ребенок имеет перед собою ясный образ и имеет непосредственное чувство реальности изображаемого. Я привожу выдержки из двух других отчетов, чтобы иллюстрировать глубже, дальше жизненное пользование языком, когда позади него находится живой опыт. "Когда земля остыла достаточно, чтобы сгуститься, вода с помощью углекислого газа вытянула кальций из скал в большое водное вместилище, где маленькие животные могли достать его". Другой вариант говорит: "Когда земля остывала, кальций был в скалах. Тогда углекислый газ и вода соединились и образовали раствор, а когда он потек, он вырвал кальций и вынес его в море, где находились маленькие животные, которые взяли его из раствора". Употребление таких слов, как "вытянули" и "вырвал", в связи с процессом химического соединения свидетельствует о личном исполнении его, которое вызвало для обозначения его собственное соответственное выражение.

Если бы я не занял так много времени своими предыдущими сравнениями, я показал бы вам, как, начиная с самых простых материальных предметов, дети выводятся на более широкие поля изысканий и ведутся к достижению интеллектуальной дисциплины, которая сопутствует подобным исследованиям. Я только упомяну об эксперименте, с которого началась работа. Она заключалась в приготовлении осажденного мела, употребляемого для полировки металлов. Дети с простыми аппаратами - большим стаканом, известковой водой и стеклянной трубкой - осаждают кальций - карбонат из воды; и после этого сначала приступают к изучению процессов, при посредстве которых утесы разного рода - осадочные, огнезданные - образовались на поверхности земли, и мест, которые они ныне занимают; затем переходят к ознакомлению с некоторыми пунктами из географии Соединенных Штатов - Гаваней и Порто-Рико; влиянием этих разнообразных по составу и по очертаниям скал на человеческие занятия, так чтобы этот геологический обзор завершался знакомством с современной жизнью человека. Дети увидели и почувствовали связь между этими геологическими процессами, имевшими место много веков назад, и физическими условиями, определяющими промышленные занятия наших дней.

Из всех возможных возражений, связанных с вопросом об отношении между "Школой и жизнью ребенка", я выбрал только одно, потому что нахожу, что оно доставляет людям больше затруднений, служит большим камнем преткновения, чем другие. Можно допустить, говорили нам, что было бы в высшей степени желательным, чтобы школа была местом, где ребенок мог бы действительно жить и получать свой жизненный опыт, где он мог бы наслаждаться и находить смысл ради него самого. Но затем мы слышали следующий вопрос. Как на этом базисе ребенок может приобрести необходимые для него сведения? Как он приучится к требуемой дисциплине? Да, дело заключается в том, что для многих, если не для большинства людей, нормальный обычный образ жизни кажется несовместимым с приобретением знаний и дисциплины. Поэтому я пытался показать в самых общих и недостаточно сильных чертах (ибо только сама школа в своей повседневной работе может дать детальное и достаточно полное изображение), как возможно опереться на зачаточные инстинкты человеческой природы и, пользуясь соответствующими средствами, управлять их выявлениями не только для того, чтобы облегчить и обогатить развитие отдельного ребенка, чтобы снабдить его в той же степени, и даже в гораздо большей, техническими сведениями и приучить его к дисциплине, то есть всем тем, что служило идеалом образования и в прошлом.

Но хотя я выбрал этот специальный путь (как уступку вопросу, почти повсеместно поднятому), я не намерен оставить дело в этом более или менее отрицательном и требующем объяснения положении. Жизнь в конце концов величайшая вещь; жизнь ребенка в свое время и в своей мере не меньше ценна, чем жизнь взрослого. Да и странно было бы, действительно, если бы разумное и серьезное внимание, в котором ребенок ныне нуждается и которого заслуживает в целях разносторонней, ценной и содержательной жизни, могло каким-нибудь

образом оказаться в противоречии с нуждами и возможностями его позднейшей жизни, жизни взрослого человека. "Позвольте нам жить с нашими детьми" означает, конечно, прежде всего, что наши дети должны жить, а не то, что они будут опутаны и захиреют, будучи насильственно втянуты во всякого рода условия текущей жизни,- самое нелепое соображение о средстве помочь настоящей жизни ребенка. Если мы ищем царствия небесного в деле воспитания, то все остальное приложится нам,- выражение, которое, будучи истолковано, означает, что если мы будем отождествлять себя самих с детьми, с нуждами и инстинктами детского возраста и требовать их полного признания и развития, то дисциплина, и знание, и культура, необходимая для взрослого человека,- все придет в свое надлежащее время.

Разговоры о культуре напоминают мне, что я говорил только о внешней стороне детской деятельности - только о внешнем выражении импульсов ребенка: в речи, работе, исследованиях и в творчестве. Реальный ребенок - это всем известно, так что можно было и не упоминать об этом,- живет в мире воображаемых ценностей и идей, которые находят себе лишь несовершенную внешнюю оболочку. Мы слышим в наши дни много разговоров о культивировании детского "воображения". Мы тратим много слов и работы под влиянием веры, что фантазия есть какое-то особое свойство, специально присущее ребенку, которое находит себе удовлетворение в некоем особом направлении - по общему мнению - в направлении нереального, маловероятного, в мифе и вымышленных рассказах. Почему мы так жестоки сердцем и так медленны верой? Фантазия - обстановка, в которой живет ребенок. Для него везде и во всем, что занимает его ум и деятельность, есть избыток ценности и значения. Вопрос об отношении школы к жизни ребенка в сущности заключается в следующем: должны ли мы игнорировать это естественное положение и влечение и, таким образом, который мы сами создали, или мы должны дать ему удовлетворение и простор. Если мы поверим в жизнь и в жизнь ребенка, тогда все занятия и все предметы, о которых говорилось, тогда вся история и все естествознание становятся природными средствами и материалами для воспитания его воображения и упорядочения его жизни. Там, где сейчас мы видим лишь внешние воздействия и их внешние следствия, там, позади всех внешних проявлений, происходит исправление состояния его умственного аппарата, расширение его взглядов и симпатий, является сознание растущей в нем силы и желание отождествить и свое знание, и свои способности с интересами мира и человека. Если культура - не наружный лоск, не фанера красного дерева, наклеенная поверх простого, она несомненно будет заключаться в развитии гибкости воображения, в расширении его объема и отзывчивости, пока жизнь, которою живет индивидуум, сопряжена с жизнью природы и общества. Когда природа и общество будут жить в школьной комнате, когда формы и орудия учения будут подчинены сущности опыта, тогда получится возможность этого отождествления, и культура станет демократическим лозунгом.

Вильгельм Август Лай
(1862-1926)

Вильгельм Август Лай - (30.07.1862, Бётщшген в Брайсгау, ныне в Германии, - 09.05.1926, Карлсруэ), немецкий педагог, теоретик экспериментальной педагогики, доктор философии (1903 г.). Был сельским учителем, затем учился в Высшей технической школе в Карлсруэ и в университете Фрайбурга. С 1892 г. преподаватель в учительской семинарии в Карлсруэ. Последователь Э. Мёймана, Лай исходил из биолого-психологической трактовки единства восприятия, умственной переработки воспринятого и выражения сложившихся представлений соответствующим действием. Решающее значение в педагогической практике придавал организации действия, в понятие которого включал любую практическую и творческую деятельность учащихся и их поведение. Именно действие ученика совместно со сверстниками в рамках так называемой школьной общины составляет, по Лаю, смысл воспитания, решающим образом способствуя социализации учащихся. С помощью дидактического эксперимента стремился определить условия успешного обучения и обосновать оптимальную систему наглядных средств и методов обучения. Основное значение придавал учебному моделированию, химическому и физическому эксперименту, рисованию.

Лай считал, что "школа действия" способна изменить социальную действительность Германии, а экспериментальная педагогика - синтезировать все педагогические искания начала 20 века. "Школа действия" как учебно-воспитательная система не выдержала проверки практикой массового обучения и превратилась в иллюстративную школу. Идеи Лая оказали в 20-е годы значительное влияние на методику некоторых школьных предметов: естествознания, арифметики и др.

Школа действия

Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры

А. Необходимость школьной реформы сообразно требованиям природы и культуры

Лишь истинный и честный поступок и только он один вечен как сам всемогущий Творец.

Т. Карлейль

В педагогике, как и во всех областях духовной жизни, господствует в настоящий момент глубокое брожение. Повсюду заметно беспокойство, сомнение и борьба, но в то же время стремление к новообразованиям. Наше школьное дело, над которым бюрократизм простирает свой скипетр, все более и более становится, и не без основания, предметом публичного обвинения. Мы подчеркиваем, что нередко непризванные критики возлагают на школу ответственность за такие явления, за которые она не может быть ответственна. Однако если

школьные болезни в течение первых двух лет учения захватывают двойное число учеников, если в период наибольших требований со стороны средней школы они поражают 60-70% учащихся, если увеличение роста и веса у детей в первые годы учения меньше, чем у не учащихся, если число близоруких в выпускном классе средней школы поднимается до 43%, если пригодность к военной службе падает в той же мере, в какой растет число лет "школьного обучения", если число заик в младших классах увеличивается вдвое, если большинство школьных самоубийств охватывает такие случаи, когда учителем не было замечено в психике ученика каких-либо ненормальностей, если мы со своеобразным спокойствием считаемся со школьной ложью и школьным обманом, как с общим явлением, если успехи в школе стоят зачастую в резком противоречии с успехами в жизни, если мастера жалуются на недостатки знаний и навыков у учеников, а учителя средних школ на то же самое у юношей, держащих выпускные экзамены, если проницательные и дельные учителя и руководители народных школ, как напр. Кершенштейнер в Мюнхене, называют современное народное образование "работой Данаид" (Grundfragen, S., 126), если, наконец, прекраснейшие учебные планы, многочисленная иерархия надзора и руководства, заботливейшие методы, бесконечное величество труда и усердия, добросовестности и верности своему призванию дают в конце концов столь ничтожный результат, то все эти печальные факты (которые не в равной мере можно найти у всех наций) наводят на серьезные размышления. Они, однако, показывают в то же время, что причину следует искать в основах нашего преподавания и в организации наших школ. Новое время требует новых школ (ср. Piof. Oslwald, Wider das Schulelrnd, 1909. Lay. Unser Schulimterricht im Lichte der Hygiene, 1904, Lay. Exp. Didaktik. Глава: биологические условия действия, 1910).

Как раз те из педагогов, которые ближе стоят к практике школьной жизни, чувствуют сильнее других, как далеко не все в порядке. Они ищут повсюду причину этого и стремятся помочь беде всевозможными способами. Предложения реформ теснятся со всех сторон и сталкиваются друг с другом. Всезозможные "точки зрения" и "принципы" рекомендуются для улучшения методов воспитания и преподавания, или каждое в отдельности восхваляется и превозносится как единственное все исцеляющее средство. Достаточно вспомнить следующие реформаторские тенденции и лозунги в педагогике: индивидуальная педагогика, социальная педагогика, художественное воспитание, государственно-гражданское воспитание, сексуальная педагогика, моральная педагогика, воспитание по Гербарту, Песталоцци, Дистервегу, национальное воспитание, врачебная педагогика, католическая и евангелическая, философская, экспериментальная, воспитание для труда и посредством труда. К этому надо присоединить бесчисленные реформы в области специальной методики. Подобного оживления в педагогической жизни мы никогда еще не переживали. Явление отрадное; однако наряду со светлыми сторонами есть также и теневые, которые заключаются в распылении и ослаблении сил благодаря крайностям и односторонним увлечениям, благодаря раздорам, взаимному непризнанию и непониманию. Картина, напоминающая вавилонское столпотворение. Недостает общей точки зрения, единства, совместной работы, силы, упорства и потому полного успеха.

Мне кажется, и я утверждаю это в течение ряда лет, что педагогическая проблема действия, а не ручного труда или обучения в мастерской могла бы объединить всех реформаторов и должна бы привести их к разрешению общими силами основного вопроса образования и воспитания. Как я мыслю это себе в деталях, могут дать понятие последующие рассуждения о трудовом преподавании, которое, так же как и художественное воспитание, является лишь частным вопросом основной педагогической проблемы действия в нашем смысле слова. Мы обращаемся поэтому сначала к подробному рассмотрению проблемы школы труда, во-первых, потому, что она настоятельно нуждается в критическом освещении, а во-вторых, потому, что эти рассуждения приведут нас непосредственно к вопросу об основном педагогическом принципе действия. Что трудовое преподавание затрагивает собой фундаментальные вопросы педагогики, ясно из того факта, что проблема обучения ручному труду столь же стара, как и сама народная школа, и что проблема эта вставала в течение

столетий, требуя своего разрешения. И если попытки разрешения оставались не вполне успешными и снова забывались и если современное решение вопроса о преподавании ручного труда так же несовершенно и не удовлетворяет многих, то это доказывает лишь, сколь глубокой, запутанной и трудной является вышеупомянутая педагогическая проблема действия, поступка или изображения, лежащая в основе трудового обучения.

В. Основы и принципы школы действия

1. Основной педагогический принцип действия с биологической точки зрения

Главным содержанием основного педагогического принципа является реакция как единство впечатления и выражения, раздражения и движения (или его торможения), реакция как фундаментальный, не поддающийся дальнейшему анализу процесс, реакция как элементарнейшее явление жизни. Поэтому школа действия есть школа жизни. Исходным пунктом и целью преподавания мы хотим сделать не книгу и слово, не один лишь интерес, характер, труд или что-нибудь подобное, но жизнь, полную жизнь с ее гармоническим разнообразием реакций. Поэтому мы должны заняться рассмотрением основного жизненного процесса - реакций. Необходимой предпосылкой реакции является живое существо, член известной жизненной среды. Таким же точно образом и педагогика должна рассматривать воспитанника как члена особой жизненной среды, на которого воздействуют другие ее элементы, почва, вода, воздух и свет, теплота, растения и животные, с одной стороны, люди и их отношения - с другой; в свою очередь и он реагирует на эти влияния. Сама жизнь является совокупностью гармонического разнообразия реакций. Каждая реакция связана с органом или комплексом органов, выполняющих реакцию и осуществляющих единый процесс воздействия и ответного действия. Мы легко можем наблюдать зеленую эвглену (Euglena viridis), т. е. одиночную клетку и ее реакции. Наберем, напр., в стакан воды, окрашенной зеленью, из стоячих луж и канав, обвернем его со всех сторон черной бумагой и вырежем в ней отверстие, напр., в виде лица с носом, ртом и глазами; мы увидим, что зеленые клетки тотчас соберутся со всего стакана к тем местам, где проникает свет. Стоит повернуть бумагу, не трогая стакана, и они снова задвигаются к свету и через несколько минут соберутся в комочки на освещенных местах. Микроскопически малые кусочки протоплазмы, состоящие из белка, жиров, воды и солей и называющиеся зеленой эвгленой, обладают жизнью, живут. Что такое жизнь? Ни один человек не знает этого. Мы знаем только одно: живая субстанция - протоплазма, как это показывает зеленая эвглена, восприимчива к свету и другим раздражениям, она обладает чувствительностью и отвечает на раздражения движением или торможением движения, то есть способна к реакциям. И именно потому, что живое существо способно к реакции, оно не противостоит беззащитно воздействиям окружающего мира, подобно минералу или скале. Потому что они живут, они могут стать в известное соответствие с внутренними и внешними раздражениями, извлекая пользу и избегая вреда. Реакции дают живому существу возможность самосохранения и самоутверждения по отношению к окружающему миру. И человеку благодаря его богатым и тонким реакциям удается целесообразно изменять жизненную среду, овладевать природными и социальными воздействиями и становиться хозяином природы и даже хозяином собственной судьбы. И когда теоретики эволюционного учения, как напр. Герберт Спенсер, полагают, что живые существа формировались благодаря слепым и случайным воздействиям внешнего мира, то с этим нельзя соглашаться. В развитии органов принимает участие и психика (душа), которая руководит реакциями и ставит им цели. Осознанные реакции являются поэтому важным фактом в родовом и индивидуальном развитии: биологическое и психологическое развитие идут рука об руку. Если в случае одноклеточных организмов одна клетка выполняет все реакции, то у многоклеточных животных наступает разделение труда, причем одни клетки, а именно легко раздражимые нервные клетки, берут на себя передачу и переработку раздражения, другие же - сокращающиеся мускульные клетки выполняют движения. В соответствии с тремя фазами процесса реакции нервная система животных и человека состоит из:

1. Чувствительных (сенсорных) ведущих к периферии нервов и сенсорных центров в мозгу, служащих для передачи возбуждения и для возникновения центрального раздражения,

соответствующего психическим впечатлениям, ощущениям и восприятиям, а также их "следам" - представлениям.

2. Центральных путей "ассоциационных волокон", а по Флексигу ассоциационных центров в мозгу, служащих для переработки возбуждений.

3. Моторных центров в мозгу, где возникают нервные раздражения, происходящие параллельно ощущениям и представлениям движения, и моторных нервов, приводящих моторные возбуждения или импульсы движений из моторных центров к мышцам и приводящих последние в движение.

Нервный путь всякой реакции, будь то рефлекс, инстинктивное или волевое действие, распадается на три части: сенсорную, центральную и моторную.

В начале сенсорного пути стоит орган чувства, служащий для воспринимания раздражения, на конце моторного пути орган движения и между ними находится центральный нервный орган, спинной и головной мозг. Центральный орган похож на узловую станцию железнодорожной сети, где приводящие и отходящие пути соединены при помощи стрелок. С педагогической точки зрения в высшей степени важно заметить следующее: один и тот же путь для передачи ощущений может служить самым разнообразным реакциям, и то же самое можно сказать относительно ассоциационных моторных путей. Следовательно, чем менее точно отделены заранее во всех своих частях пути реакций,- а это имеет место в случае волевых движений в противоположность к инстинктивным и рефлексам,- тем больше число возможных реакций, тем чаше они могут избежать ошибочного направления, так сказать, сойти с рельсов вследствие неправильного перевода стрелки. В случае произвольного движения одно и то же раздражение может вызвать самые различные движения, высшие животные и человек могут, следовательно, самым различным образом относиться к предметам внешнего мира. Для реакций глаза и руки, т. е. для смотрения и ощупывания, так же как для реакций кишок и кровеносных сосудов, орган чувств является в то же время органом движения. Для других реакций дело обстоит иначе, например, для реакции переписывания глаз есть орган чувства, а рука - орган движения. Процесс реакции протекает в этом случае от глаза через мозг к руке. С педагогической точки зрения важно проводить различие между функцией и реакцией. Каждая осознанная реакция, каждое инстинктивное и волевое действие складываются из единства трех функций - воздействия, переработки и ответного действия. Функция есть основной физиологический, а реакция - основной биологический процесс.

2. Принцип действия с эволюционно-историчеекой точки зрения

Не только биология, анатомия и физиология, но и факты эволюционного развития и сравнительной анатомии показывают связь, взаимодействие или соответствие раздражения и движения, впечатления, переработки и внешнего выражения. На конгрессе по экспериментальной педагогике в 1910 году Монаков доказал следующее: в отделе позвоночных наиболее важные и тонкие функции переходят из низших частей мозга в постепенно развивающийся большой мозг высших позвоночных и человека. При этом связанные друг с другом сенсорная и моторная функции перемещаются совместно таким образом, что локализация моторных функций зависит от локализации сенсорных. Расположение центрального нервного аппарата, воспринимающего впечатление, обусловливает, следовательно, локализацию центрального нервного аппарата, заведывающего движением (Отчет, стр. 3, 7 и ел.). Точно так же анатомы Флексиг и Оберштейнер нашли, что моторные пути в коре большого мозга возникают только после того, как там установятся соответствующие им сенсорные. Следовательно, и с эволюционной точки зрения более правильным оказывается ряд: наблюдение - изображение, а не действие - восприятие (Отчет, стр. 12). В зрительном, слуховом и осязательном поле имеется состоящий из нейронов аппарат, управляющий зрительными движениями, необходимыми для отыскания предметов глазами, для целесообразных движений к цели, для ориентировки в пространстве и вообще для внешнего выражения. Если, как указывает Монаков, у собаки разрушено зрительно-осязательно-слуховое поле, то глаза животного не направляются уже на части тела,

подвергающиеся раздражениям, и не двигаются по направлению источников света или звука (стр. 5).

Для учения о воспитании и преподавании в высшей степени важно взаимоотношение функции и реакций и взаимодействие органов центральной нервной системы, ими заведующих. Последние представляют из себя сложную систему, где мы находим отношения господства, соподчинения и подчинения. Так, Монаков нашел, что если вызвать у новорожденного животного искусственную дегенерацию сравнительно молодых по своей родовой истории частей коры большого мозга и мозжечка, то регрессируют также и связанные с ними ниже лежащие части мозга.

Итак, не только анатомия и физиология, но и факты эволюции показывают нам, что раздражение и движение, впечатление и внешнее действие, наблюдение и изображение стоят в тесной зависимости. Основной ошибкой современного преподавания, современных учебных планов и учебных методов является поэтому отсутствие теснейшего взаимодействия и взаимоотношения между вещественным преподаванием, основанным на наблюдении, и преподаванием изобразительным или формальным. Не концентрации, но корреляции недостает нашему преподаванию. Педагогические теории и практика, если только они имеют в виду достижение реформы сообразно требованиям природы и культуры, должны детально исследовать не искусственную связь предметов с каким-либо центральным предметом, но естественное взаимоотношение различных областей преподавания. Подробный разбор принципа взаимоотношения склонностей или способностей завел бы нас слишком далеко. Мы должны поэтому отослать читателя к отделу "Дарование и оценка" в нашей "Экспериментальной дидактике", где дан обзор этих взаимоотношений. Здесь для нас достаточно указать на то, каким образом могут быть использованы в педагогическом отношении основные взаимоотношения между наблюдением и изображением. Соответствующий органический учебный план приведен ниже.

3. Основной принцип действия с физиологической точки зрения

Реакция как приспособление

Физиология учит, что в рефлекторных, инстинктивных и волевых движениях мы имеем дело с единством идущего от периферии сенсорного нервного процесса, центрального или сенсорно-моторного и ведущего к периферии моторного нервного процесса, причем это единство реакций лежит в основе всех актов наблюдения, мышления, чувствования и действия. Моторный процесс является биологическим дополнением сенсорного процесса, ибо движение или торможение движения имеет в виду установку органов и сознания по отношению к воспринятым в данный момент впечатлениям. Каждый вопрос, каждая задача учителя есть воздействие, каждый ответ и решение - реакция; все поведение ученика, научную и художественную работу следует рассматривать как реакцию, как приспособление органов и ума к данным условиям и соответственно этому воздействовать па эту реакцию педагогическим путем.

4. Принцип действия с психологической точки зрения

Психология учит, что ощущение и созерцание, представление и мышление, чувство и воля стремятся перейти в движение, принять форму реакции.

Центральные двигательные процессы могут при достаточной силе распространиться по моторным нервам и привести в движение (а также изменить движение или затормозить его) мышцы органов чувств при восприятии, членов тела в случае действия, мускулов лица при мимике, мышцы сердца, кровеносных сосудов, желез и кишок при аффектах. Напр., при созерцании какого-либо предмета благодаря световым раздражениям возникает ощущение света, а это вызывает по двигательному пути установку глаза. В соответствии с точностью этого движения мы получаем на пути зрительный образ большей или меньшей отчетливости и ясности. Если этот образ не удовлетворяет нас по сравнению с действительным или мысленным прообразом, то из мозга посылается новый импульс, заставляющий улучшить установку зрительного аппарата, и новое возбуждение посылается к мышцам, заведующим движением глаза, и к мышцам аккомодационного аппарата. Если же, однако, достигнута

лучшая установка глаза, то зрительный образ становится более совершенным. Восприятие совершенствуется, следовательно, благодаря установке органа, впечатление выигрывает в отчетливости благодаря внешнему выражению.

Из этого вытекает, что за впечатлением должно следовать соответствующее выражение в виде установки органов чувств. Наблюдение и изображение, следуя друг за другом, должны, как бы двигаясь по спирали, достигать все большего совершенства; сравнивая каждый раз составленный нами образ с имеющимся оригиналом, мы непрерывно поднимаемся на высшие ступени продуктивности.

Дадим кому-нибудь несколько раз подряд, каждый раз в продолжение некоторой доли секунды, рассматривать сложную геометрическую фигуру. После первого и второго раза в памяти не удержится ничего или очень мало. Однако со временем испытуемый сможет воспроизвести эту фигуру. Подобные же эксперименты можно производить в области тонов. Мы слышим какой-нибудь звук и подозреваем в нем обертон. Повторяя звук и вслушиваясь в него, мы, наконец, начинаем отчетливо воспринимать этот обертон. Это явление объясняется следующим образом: впечатление вызывает в нашей памяти сходный образ, который мы сравниваем с восприятием. Путем непрерывного сравнивания образ, сохраняемый в памяти, становится все более и более совершенным, что в свою очередь делает возможной более совершенную установку органов чувств. Внешнему чувственному приспособлению предшествует, следовательно, внутреннее, духовное; с другой стороны, надлежащая установка органов чувств отражается на восприятии и на представлениях и их сравнивании, а следовательно, оказывает плодотворное влияние на умственную переработку. Воздействие внешней среды и ответные реакции организма вступают, следовательно, во взаимоотношение таким образом, что отдельные реакции, переходя одна в другую и возвращаясь как бы по спирали к своему исходному пункту, дают в результате все более и более совершенные восприятия. Этот процесс совершается при всех реакциях, следовательно, при всякой человеческой деятельности, поскольку мы имеем тут повторение и сравнение с ранее составленным прообразом. При этом вовсе не нужно, чтобы повторения следовали непосредственно друг за другом; наоборот, обыкновенно они бывают разделены большими или меньшими промежутками времени.

С педагогической стороны важно отметить следующее: каждый орган чувств порождает благодаря своим движениям - обычно почти незамечаемые - ощущения движения: поэтому в восприятиях зрительных слуховых, обонятельных, вкусовых и осязательных содержится, как один из элементов, ощущение движения. Дело в том, что каждое движение возбуждает при посредстве особых органов осязания в коже, в мышцах, в связках и суставах органов осязательные нервы, которые можно назвать кинестетическими, так что параллельно кинестетическим ощущениям возникают физиологические процессы в моторных полях мозга. Исправленная установка органов чувств влияет на сенсорные процессы и на сенсорные, т. е. недвигательные, представления и обратно. Таким образом, возникает спирально развивающееся взаимодействие между сенсорными и двигательными процессами и представлениями. Чтобы избежать недоразумений, мы усиленно подчеркиваем, что психические состояния и изменения, связанные с процессами в психомоторных центрах и моторных нервных путях, мы называем моторными, не желая, однако, этим сказать, что процессы в чувствительной и двигательной частях нервной системы отличаются друг от друга по своей природе. Следы или диспозиции, которые остаются в моторных участках коры большого мозга как результаты движений, образуют физиологическую основу представлений движения в нашем смысле. От них исходят импульсы к движениям - иннервация; вместе с ними исчезает - при поражениях мозга и мозговых ударах - память по отношению к движениям, которые вследствие этого уже не могут выполняться. Ощущения движения суть осязательные ощущения и могут как моторные ощущения быть противопоставлены сенсорным ощущениям в тесном смысле. К комплексу представления движения мы из педагогических соображений присоединяем возникающий при некоторых движениях зрительный обзор последнего. Так как педагогика не занималась до сих пор моторными

представлениями (требование принципиального использования их в педагогическом смысле было выдвинуто автором в 1892 году в статье "Methodik des naturgeschichttichen Unterrichts") и так как далее психология движения играет большую роль в воспитании посредством действий, то я отсылаю читателя к моей "Экспериментальной дидактике", где этот вопрос разобран с надлежащей полнотой.

В существовании ощущений движения можно легко убедиться, напр., складывая губы трубкой, "втягивая живот", сближая не особенно быстро суставы пальца, руки, ноги, ступни до их полного соприкосновения. То обстоятельство, что представления движений, подобно другим представлениям, обыкновенно незаметно принимают участие в психических процессах, выполняя таким образом свое назначение, является для нас весьма выгодным. Для быстроты и уверенности движений было бы большой помехой, если бы нам приходилось каждый раз сознательно и с трудом репродуцировать необходимые моторные представления. "Ибо,- пишет Вундт,- будучи рассматриваемо как феномен сознания, это внутреннее действие состоит исключительно в апперцепции, в прояснении для нас данного моторного представления" (Physiolog, Psychol. Ill, 307) и далее: "Чем более первоначальным является данное состояние сознания, тем неразрывнее связана апперцепция представления движения с самим движением". Это в особенности имеет место у первобытных людей, а также у детей, с которыми ведь и имеет дело педагогика,- живое представление движений переходит обыкновенно в самое движение. К тому же нужно иметь в виду, что обучение и воспитание часто направлены на действия, при которых непосредственное представление цели есть в то же время представление движения. Таковы большинство навыков и многие другие действия, выполняемые в первый раз.

Реакции, где за внешним чувственным восприятием следует внешнее же чувственное изображение, которые поэтому легко наблюдать на других людях и которые мы называем чувственными реакциями, переходят мало-помалу с ходом умственного развития в реакции, которые при наблюдении над посторонними протекают для нас менее заметно и которые мы назовем умственными реакциями; в этом случае за внутренним умственным восприятием следует внутреннее умственное выражение. Это значит, что в случае умственных реакций внешние мышечные движения ограничиваются минимумом, б. м. тем, который можно наблюдать при напряженном внимании или в том состоянии, когда человек, как говорится, "ломает себе над чем-нибудь голову". Теперь мы можем охарактеризовать "физическую и умственную" работу. В основе той и другой лежат реакции, поэтому между ними трудно провести границу: вспомним хотя бы о ремесленнике в художественном ремесле и о скульпторе. Однако можно сказать следующее: при физической работе приводится в движение большое число крупных мускулов, наблюдения же и умственная переработка впечатлений обыкновенно не представляют трудностей; при умственной работе, наоборот, не движение мускулов, но как раз наблюдение и внутренняя переработка впечатлений требуют наибольших усилий.

5. Основной принцип действия с точки зрении теории познания

Наше педагогическое требование стоит также в полном согласии с теорией познания, которая учит, что сознание способно не только к пассивной воспринимающей, но и к изобразительной, конструктивной деятельности. Если многие педагоги еще до Песталоцци указывали на значение наглядности, то он первый из них нашел, что наглядное представление не возникает пассивно, подобно изображению на фотографической пластинке. Он, быть может, исходя из Канта и Фихте, понял формирующее значение сознания, значение того элемента, который Кант называл формами функций сознания, Фихте- прообразами того, что должно быть создано, а Шиллер - "силой формы" (Formkraft) (ср. стр. 10). Песталоцци не только установил азбуку созерцания, но и всю свою жизнь искал "азбуку искусства", навыков, изобразительной деятельности, но не нашел ее. Нам ее могут и должны дать физиология и психология движения. Практическое, научное, техническое и художественное мышление и деятельность имеют конструктивную, изобразительную, творческую природу и сообразно с этим связаны с моторными нервными процессами и ощущениями движения.

6. Основной принцип действия с практической точки зрения

Здесь нужно указать на то, что отсутствие изобразительного преподавания и воспитания путем действия означает собою пренебрежение всех способностей, которые содействуют созданию творческого, самодеятельного и активного характера; это тормозит физическое развитие, до некоторой степени вредит здоровью, как показывает приведенная нами (на стр. 7) выше статистика школьных болезней; наконец, этот же недостаток является причиной того, что многие люди, выдвинувшиеся впоследствии на избранном ими поприще, не обнаруживали успехов в пассивной школе словесною обучения и с отвращением вспоминают о преподавании, которое не шло навстречу их способностям и склонностям. Вспомним Линнея, Гауса, Либиха, Дарвина, Гельмгольца, Фроммеля, Гергарда Гауптмана и других. Шеррингтон собрал недавно сведения о нескольких тысячах лиц и не нашел никакого соответствия между школьными успехами и проявленными впоследствии в жизни умом, ловкостью и деятельностью. Школа и жизнь находятся, следовательно, в некотором противоречии друг к другу, и именно потому, что в преподавании слишком мало жизни, активной деятельности и действия. Школа действия хочет создать для ребенка простор, где бы он мог жить и всесторонне реагировать на окружающее; она хочет превратить школу в общину, создать для ребенка природную и социальную среду. Из всего этого видно, что нам необходимо моторное воспитание, педагогика действия. Пассивно воспринимающее обучение должно быть заменено наблюдательно-изобразительным, словесная школа - школой действия.

7. Содержание основного педагогического принципа действия

В высшей степени важным педагогическим событием, равносильным плодотворному преобразованию воспитания и преподавания, явилось бы с нашей точки зрения широкое и последовательное проведение в жизнь всеми учителями и воспитателями следующих положений:

1. Воспитанник есть член окружающей его жизненной среды, которая на него воздействует и на которую он сам реагирует с целью достичь чувственных или духовных выгод и избежать материального или духовного вреда.

2. Врожденные рефлексы, реакции и инстинкты, которые проявляются в играх ребенка, в этом естественном и успешном самообучении, должны стать основой и исходным пунктом всего воспитания. Это биологическая сторона воспитания.

3. Воспитание должно, таким образом, воздействовать на врожденные и приобретенные реакции, чтобы они пришли в соответствие с нормами логики, эстетики, этики и религии. Это социологическая сторона воспитания. Развитие есть процесс реакций и их органов. Воспитание есть поэтому развитие, руководимое сообразно требованиям общежития или культуры.

4. Задачей воспитателя является прежде всего изучение врожденных и приобретенных реакций питомца, ибо от них прежде всего зависит круг представлений и идей. В качестве реакций должны рассматриваться: рефлексы, инстинкты, произвольные и автоматические действия, привычки и навыки, возникающие путем упражнений из волевых действий. Реакции, если разобраться в них вполне отчетливо, состоят из раздражения и движения, из впечатления и внешнего выражения; в случае рефлекса эти два момента следуют непосредственно друг за другом, в случае инстинктивного действия их связывает лишь одно-единственное представление; наконец, в случае произвольного действия соединительным звеном являются два или несколько представлений, между которыми происходит выбор, долженствующий обеспечить достижение задуманной цели; в случае автоматических действий, привычек и навыков эти промежуточные элементы снова устраняются. Воспитание воли и активности будет успешным лишь в том случае, если его исходной точкой мы изберем врожденные реакции, инстинкты. От инстинктов зависит прежде всего круг представлений, интерес и воля. Следовательно, не представления, но инстинкты являются фундаментом для воспитания интереса, чувства и воли. Точно так же для Вундта действия являются только заключительными моментами чувств и аффектов, стремящихся к моторной реакции.

На основании вышеуказанных фактов биологии, анатомии и физиологии, психологии, теории познания и школьной гигиены мы приходим к основному педагогическому принципу действия.

Питомец есть член окружающей его жизненной среды, влияние которой на себе испытывает и на которую он в свою очередь реагирует, основу всего воспитания должны поэтому составлять врожденные и приобретенные реакции. Впечатления, воспринятые и обработанные сообразно нормам логики, эстетики, этики и религиозной науки, должны поэтому во всех областях и на всех ступенях воспитания дополняться внешним выражением. Последнее в свою очередь позволяет достигать все большего совершенства в наблюдении и переработке, поскольку внешнее изображение сравнивается каждый раз с чувственным или духовным прообразом, представлением цели и сызнова повторяется.

Каждая реакция - будь то морганье глазом, ответ на удар, ответ на вопрос или решение математической задачи - имеет в виду одну цель: наиболее выгодное приспособление к внешним обстоятельствам. В центре сознательной реакции стоит представление цели, прообраз результатов нашей деятельности. Внешнее выражение есть, следовательно, сознательное, преднамеренное приспособление к данным обстоятельствам. "Приспособление" не следует, однако, понимать в дарвинистическом смысле. Мы имеем здесь дело не с пассивным, но с активным приспособлением. Человек, следуя основному педагогическому принципу, может целесообразно приспособлять свою изобразительную деятельность, влиять в смысле совершенствования на свою душу и тело и на окружающий мир. Ибо для души и тела имеет силу следующее положение: функции и их органы совершенствуются взаимно и человек, приспособляясь целесообразно к обстоятельствам, становится господином окружающего мира и всего творения.

8. Восприятие, переработка и изображение как части одной общей реакции

а) Значительность этого факта

В высшей степени важно и с теоретической и с практической стороны постоянно иметь в виду, что в сложных реакциях восприятие, переработка и изображение выступают как частичные реакции, обладающие относительной самостоятельностью, и поэтому могут быть разделены во времени, что не мешает им представлять единое целое с психологической и физиологической точки зрения. Что впечатление и внешнее выражение тесно связаны друг с другом, показывают нам не только рефлексы, но и все психические реакции от примитивно-чувственных до реакций высшего духовного порядка. Однако *во всех сложных, во всех волевых реакциях наблюдение, переработка и изображение в свою очередь представляют из себя реакции и даже комплекс реакций. Таким образом, восприятие, переработка и выражение получают известную самостоятельность. В этом случае отдельный член общей реакции может столь сильно выдвинуться на первый план, что его связь с целым будет потеряна из виду, что и делалось до сих пор педагогами.* Далее следует обратить внимание на то, что при различном материале преподавания и в зависимости от личной природы учеников и учителей может выступать на первый план то один, то другой член общей реакции и, наконец, что отдельные члены нередко могут далеко отстоять во времени друг от друга. Для детального теоретического рассмотрения рекомендуется исследовать каждую из трех фаз психической реакции отдельно. Исходя из этих оснований, мы приступаем к рассмотрению единства впечатления и выражения, поскольку оно наблюдается отдельно в процессах восприятия, духовной переработки и изображения, образует собой более или менее простую реакцию в пределах сложной общей реакции*.

* (*Г. Штерн, к сожалению, упустил из внимания эту точку зрения, содержащуюся также в "Экспериментальной дидактике", и благодаря этому он высказал в своей рецензии положения, дающие неверные представления о книге (Deutsche Schule, 1911, 4 Heft, S. 234).*)

б) Единство впечатления и выражения при восприятии

Наблюдение учит нас, что за чувственными впечатлениями обычно следуют движения, хотя бы и ограничивающиеся органами чувств и их отдельными частями. Так приводятся в движение: 1) при вкусовых восприятиях главным образом мышцы языка, при обонятельных -

мышцы носа и дыхательных органов, при осязании - мышцы руки, кисти, пальцев, губ и т. д., при слуховых впечатлениях - мышца, напрягающая барабанную перепонку, при зрительных восприятиях - внешние мышцы глаза, мышцы глазного века; 2) мышцы, которые вызывают движение и определяют положение головы, верхней части тела или всего тела, поскольку чувственные впечатления воспринимаются с напряжением внимания. Ощущения каждого из органов чувств ведут, следовательно, к движениям.

Чтобы побудить замкнутого по характеру ребенка к какому бы то ни было выражению, достаточно показать ему новый предмет или дать новое слуховое впечатление. Мы можем развязать язык самому робкому, самому нелюдимому из новичков, если, напр., принесем в класс какое-нибудь живое животное. Впечатление ведет также обычно к словесному выражению. Бесчисленную массу доказательств единства впечатления и выражения в области восприятия доставляют явления подражания и внушения как в жизни детей, так и в жизни взрослых - напр. моды, самые нелепые моды, вкус, "общественное мнение", дух времени и т. п.; немало этих примеров может дать и педагогика.

Все родители и учителя, внимательно наблюдавшие детей, находят, что дети показывают себя совсем в ином свете, ведут себя совсем иначе, когда они собраны в большом числе. Вид чужой силы вызывает собственную силу и укрепляет ее. Если ребенок остается одиноким, то ему недостает суггестивного импульса, исходящего из наблюдения других детей, которых он стремится превзойти. Хорошие и плохие качества окружающих раздувают имеющиеся искры в пламя. Если отец вздумает изучать игры и поведение своего ребенка, то он найдет в нем отражение самого себя, своих манер, своего языка, своих взглядов, а также черты товарищей ребенка по играм и по школе, будь они хороши, плохи, прекрасны или отвратительны. Впечатление, восприятие или наблюдение ведет к выражению.

Бинэ и Фэрэ нашли, что давление, производимое испытуемым лицом на динамометр, было менее значительным при требовании: "жмите изо всех сил!", чем когда экспериментатор, проделывая это сам, говорил просто: "делайте то же, что я" (Гюйо). У невропатических особ вид движения вызывает само движение (Фэрэ). Мы видим отсюда, что успех внушения зависит не только от авторитета, веры в личность, послушания, не только от симпатии, определенности и уверенности речи, от голоса и жестов, но в особенности от самого действия, проделанного перед лицом, подвергающимся внушению.

Если внушить такому невропатическому субъекту, что у него не действует правая рука, он не в состоянии будет ею пошевелить. Могут быть внушены не только уверенность и способности, но и сомнение и бессилие, не только импульсы, но и задерживающие моменты (подробнее см. главу "Педагогическое внушение" в "Экспериментальной дидактике").

Большое теоретическое и практическое значение имеет тот мало оцениваемый педагогами факт, что во время выражения в самом несущем эту функцию органе зарождаются новые впечатления, которые, как это показывает психологический анализ обучения письму ("Экспериментальная дидактика", 513 и сл.), контролируют наши восприятия и побуждают к их улучшению. Желание действовать и мысленное воображаемое действие не соответствуют, таким образом, реальному действию.

С нашими выводами вполне согласуется учение Экснера, по которому одного серьезно принятого волевого решения недостаточно для правильного выполнения движения. Для производства действия необходима по большей части незаметная помощь чувственных впечатлений, как это показывает следующий пример (случай Штрюмпеля; Экснер, 131 и сл.). Один рабочий получил повреждение верхней части спинного мозга. По выздоровлении у него восстановилась сила и способность к деятельности всех мускулов, однако отсутствовали ощущения движения и касания в предплечье и кисти правой руки. Поэтому с закрытыми глазами он мог лишь весьма несовершенно указывать пальцем, складывать пальцы для присяги и т. п. Это доказывает, что ощущения движения играют большую роль при выполнении движения. Они дают раздражения и восприятия, необходимые для того, чтобы мы могли продолжать движение в известном порядке. ...Он мог несколько лучше производить движения кистью руки, если при этом следил за пальцами глазами. Этот случай и другие

примеры показывают нам, что ощущения движения в широком смысле, обрабатываемые незаметно вниманием, необходимы для точного выполнения движения. Поэтому "действие в мыслях", о котором говорят многие педагоги, может более мешать, чем способствовать воспитанию активности. Оно легко приводит к самообману и к тому, что Песталоцци называл "пустой болтовней".

в) Единство впечатления и выражения при мышлении и чувствовании

Возобновление или репродукцию восприятий называют представлениями. Такие представления, которые порождены живыми, ясными, отчетливыми восприятиями и готовы для выражения вовне, мы называем наглядными. С того времени как мы перестали рассматривать представления и ощущения как два различных по природе своей состояния, как фотографию и оригинал, но мыслим представление как процесс оживления сенсорных и моторных элементов первоначального восприятия, мы должны сказать: в каждом чувственном впечатлении содержатся ощущения движения, следовательно, в каждом представлении содержатся представления движения.

Представим себе достаточно живо и отчетливо большой круг или высокую башню, и мы заметим, что в большинстве случаев это вызывает у нас соответствующее движение глаз или позыв к такому движению. Представления движений, скрывающихся в представлении круга пли башни, могут, таким образом, легко перейти в действительные движения. Подобные же процессы можно наблюдать при психологических экспериментах в случае так наз. преждевременных реакций. На поданный знак испытуемое лицо должно ответить, нажав кнопку электрического звонка, сказав определенное слово и т. д. И вот тут случается, что ответ следует раньше того, чем подан был знак, живое представление непроизвольно переходит в движение (Вундт. II, 309). Что чтение мыслей есть чтение движений, соответствующих мыслям, показывают следующие примеры: на одном представлении чтения мыслей чтец мыслей ошибся и выполнил другое действие вместо задуманного. Когда это выяснилось, то человек, мысли которого должны были отгадываться, воскликнул: "Это я ошибся, я позабыл действие, которое было условлено, и думал о других вещах" (Жанэ, 371). На одном представлении Кумберлэнда, на котором я присутствовал, одно лицо представило себе лебедя; ясновидящий нарисовал его на доске и притом, как говорил задумавший, в том порядке, в котором он представлял себе части тела лебедя. Под конец испытуемый вспомнил глаз птицы, и он тотчас же был пририсован чтецом мыслей.

Люди падают в пропасть благодаря слишком живому и сопровождаемому страхом представлению падения. Другие наносят себе порезы бритвой только благодаря страху порезаться. Люди, которые учатся кататься на велосипеде, наезжают как раз на тех лиц, на которых они опасались наехать. Живое представление движения переходит в этих случаях в движение. Передача мыслей языком звуков и жестов есть передача путем соответствующих движений. Многие лица скорее всего рассказывают именно то, что в их собственном интересе следовало бы держать в тайне. Когда газеты сообщают о преступлениях и скандальных процессах, то у некоторых людей они вызывают столь интенсивные представления, что последние переходят в действия. Такое же влияние оказывают известные продукты бульварной детской литературы, о чем мы достаточно хороши знаем из газет. Примером может послужить следующая газетная выдержка (1911 г.): "Ольмюц, 27 февраля в соседнем местечке повесились два ученика народной школы из страха быть наказанными за лакомство. При них найден уголовный роман, обложка которого изображает двух повесившихся мальчиков".

Что репродуцированные восприятия, т. е. представления, стремятся перейти в действия или на самом деле достигают того, нам показывают наблюдения над лошадью господина фон Остена - знаменитым "умным Гансом", произведенные психологом Пфунгстом. Эта лошадь выучилась распознавать мельчайшие выразительные движения, в особенности движения головы у лица, задающего вопрос, и реагировать на них соответствующим образом. При легком наклонении головы, напр., лошадь начинала выстукивать (считать), при поднятии же головы останавливалась. Что выразительные движения человека, ставящего вопрос, играли

главную роль в успехах умного Ганса, Пфунгст неоспоримо доказывает следующими опытами:

1. Лошадь не могла отвечать, если она не видела человека, задающего вопрос, или если тот сам не знал ответа и, следовательно, не производил выражающих движений или, наконец, если задающий вопросы человек подавлял эти движения.

2. В целом ряде психологических экспериментов Пфунгсту удалось разыграть роль умного Ганса, т. е. давать правильный ответ, основываясь лишь на минимальных движениях лица, ставящего вопрос, причем задача не говорилась, но испытуемому лишь предлагалось сосредоточить на ней все внимание. Движения головы испытуемого лица регистрировались графическим способом, и полученная кривая давала наглядную картину степени внимательности. Движения головы были в среднем величиной в 1 миллим. Можно предположить, что сетчатая оболочка глаза лошади построена таким образом, что она отчетливее, чем у человека, воспринимает мельчайшие движения. Итак, экспериментальным путем доказано, что мышление и представление, не сопровождающиеся речью, ведут к выразительным движениям.

Моторные процессы играют, однако, роль не только в случае конкретных, но также в случае абстрактных представлений, в случае мышления понятиями. Понятие человек, собака и т. д. стремится в представлении принять конкретную форму, перейти в представление определенного человека или собаки, определенного вида, величины, окраски. Чем, однако, абстрактнее понятие, тем более отступает на задний план конкретный образ, и, наконец, нами удерживается вполне отчетливо лишь его обозначение - слово.

Теперь мы знаем, что все движения, все зрительные и слуховые впечатления и впечатления от слов содержат в себе ощущения движения. Слова поэтому, как бы их ни представлять, всегда содержат в себе моторные элементы; их мы находим и в абстрактных понятиях, которые замещаются главным образом словами.

То обстоятельство, что моторные элементы в представлениях абстрактных понятий выражены весьма слабо и лишены живости, объясняет нам, почему абстрактное мышление столь трудно, утомительно и для некоторых людей вовсе невозможно (Рибо). Живость ощущений и представлений, необходимая для мышления и в особенности для комбинирующего мышления художника, скульптора, поэта, исследователя, ремесленника да и для каждого человека в обыденной жизни, недостаточно оценивалась до сих пор психологами. Еще менее, однако, признавалось громадное значение этих свойств ощущения и представления со стороны педагогов. Поэтому с педагогической точки зрения важно подчеркнуть, что живость ощущений и представлений обусловливается содержащимися незамеченными ощущениями и представлениями движения.

Наши рассуждения ставят перед педагогами вопрос: не существуют ли взаимодействия между ощущением и представлением, с одной стороны, и готовностью к выражению, а также движением - с другой, и каково это взаимодействие? Достаточно лишь поставить этот вопрос, чтобы всякий увидел, какое он имеет громадное педагогическое значение.

В последнее время французские исследователи, и в особенности Фэрэ, изучили этот вопрос с психологической точки зрения при помощи динамометра и плестисмографа; их натолкнуло на эти исследования наблюдение естествоиспытателей, по которому мускульная сила дикарей при сравнении оказывается меньшей, чем у людей культурных (Фэрэ, 4). Исследования показали, что моментальное напряжение сил художника и человека умственного труда может быть большим, чем у рабочего, занятого физическим трудом, и у интеллигентной женщины оно больше, чем у менее интеллигентной, и что вообще моментальная энергия стоит в связи с привычкой к умственной деятельности (5). Исходя из нашего изложения роли моторных элементов в ощущениях и представлениях, мы ставим с педагогической точки зрения следующий вопрос: какое влияние оказывают ощущения и представления на протекающие одновременно моторные процессы на силу и движения? и стремимся ответить на этот вопрос с помощью экспериментальных исследований Фэрэ: Sensation et Mouvement. Из его опытов мы выбираем следующие:

1. Одна невропатическая особа при одном лишь виде движения, напр. сгибания руки, ощущает через несколько минут движение собственной руки, а вслед за тем ее рука сама начинает производить движение. Всем известно, что если неоднократно повторить перед ребенком какое-нибудь простое движение, напр. подымание руки, сжимание пальцев и т. п., то ребенок начинает производить те же самые движения. Прежде чем это движение началось, сила возрастает на треть или наполовину и объем руки увеличивается благодаря повысившемуся притоку крови. На основании этих фактов Фэрэ заключает, что с интенсивностью, лучше сказать с живостью представления, какого-либо движения возрастает энергия, с которой производится это движение. С этим вполне согласуется следующий факт.

2. Энергия движения здорового человека, действующего по данному приказанию, выражается динамометрическим числом от 25 до 26, под влиянием же напряженного внимания она возрастает до 40. Этому соответствует общеизвестный факт, что под влиянием внимания сокращается время реакции (18).

3. Под влиянием умственной работы первоначальная динамометрическая сила руки возрастает при напряжении внимания на четверть. Подъем энергии продолжается лишь несколько минут после того, как прекратилась умственная работа (7).

4. Слуховые ощущения влияют на моторные процессы. Чем больше размер и число колебаний данного тона, тем выше моментальная энергия (36). Веселая музыкальная вещь увеличивает, а печальная уменьшает энергию. Музыка действует, следовательно, не только благодаря ритму, но и через отдельные тона (40).

5. Красочные ощущения увеличивают моментальную силу и притом в соответствии со спектральной градацией, так что красный цвет порождает вдвое больше энергии, чем голубой.

6. Вид движения увеличивает энергию. Лица, которые не знают, движется или находится в покое кружащийся окрашенный диск, сообщают, что вид его производит впечатления, отличающиеся особой интенсивностью (90), поза и выражение лица испытуемого субъекта меняются и принимают в конце концов выражение полного удовлетворения. Из этого следует, что движение не только напрягает какой-нибудь один мускул, но более или менее приводит в движение все тело; каждый учитель, имевший дело с маленькими детьми, знает, что при письме у них приходят в движение почти все мускулы.

7. Обонятельные и вкусовые ощущения влияют точно так же па моторные процессы; итак, в общем можно сказать, что приятные впечатления переходят в чувство силы, а неприятные - в ощущение бессилия (67).

Ощущения оказывают моторное влияние не только на органы, которыми производятся движения, но и на другие тела. Еще давно Халлер сделал наблюдение, что звук барабана усилил вытекание крови из вскрытого кровеносного сосуда. Теперь уже твердо установлено, что органы секреции, кровообращения и пищеварения подвержены влияниям со стороны ощущений, все равно сознательных или неосязаемых. Таким образом, можно сказать вместе с Фэрэ: "Каждое чувственное впечатление приводит в движение весь организм" (60). Это влияние меняется с возрастом, организацией, здоровьем, полом и т. д.

В главах, трактующих об инстинктах и выразительных движениях, показано детально, что особенно обширными, живыми и подчас порывистыми бывают движения, связанные с ощущениями, восприятиями и воспоминаниями из области инстинктов.

На основании всех вышеприведенных фактов мы можем высказать следующее положение, касающееся в особенности ребенка и потому имеющее громадное значение для воспитательного обучения:

Каждое восприятие содержит в себе ощущения движения, повышает энергию, увеличивает интерес, дает импульс к выразительным действиям и нередко в них переходит. Точно так же каждое представление содержит в себе моторный элемент, сообщающий ему живость; каждое представление может перейти в движение и при достаточной интенсивности действительно в него переходит.

Ясно, что эти факты являются подтверждением основного педагогического принципа.

Теперь возникает обратный вопрос: какое влияние оказывают движения на ощущения и представления? Наблюдается ли здесь обратное взаимодействие? И для решения этого вопроса мы снова имеем в распоряжении наблюдения и исследования Фэрэ, а также другие факты. Укажем на следующие.

Многие люди приводят себя в движение, когда им нужно концентрировать на чем-нибудь свои духовные силы. Мускульная деятельность часто увеличивает психическое возбуждение у чувствительных детей, у взрослых, у душевных больных; лучшее средство против этого - спокойное лежание в кровати.

Опыты показывают, что у некоторых лиц можно путем внушения вызвать состояние "моторной афазии". Эта неспособность к речи пропадала, как только у испытуемого приводили в движение правую руку. Так как представления движении, необходимых для речи, и представления движения руки локализованы в соседних центрах левой стороны коры большого мозга, то следует предположить, что возбуждение одного центра распространяется на соседние и затем на весь мозг, согласно Бэновскому "Law of Diffusion" (закон диффузии). Пассивные движения оказывают то же влияние, что и активные.

Известно также наблюдение, что многие люди приводят в движение руки, если они хотят вспомнить позабытое слово. Когда мы читаем мысли другого на его лице, то мы незаметно подражаем его мимике и тем пробуждаем в себе соответствующие мысли. Если данный субъект восприимчив к такого рода влиянию, то он легко может внушить себе известные мысли и чувства.

Наблюдения над слабоумными показывают нам, что их движения производятся беспорядочно, толчками: слабоумным не хватает чувства ритма. Их движения представляют точные подражания, без изменения, без приспособления; изменение и приспособление движений обусловливает, однако, всякое обучение и умственное развитие. Поэтому профессор Демоор, главный врач в Ecole d'enseignement special в Брюсселе, с полным правом настаивает на широком применении движений при обучении слабоумных.

Жанэ доказывает, что не может быть амнезии (патологического отсутствия памяти) и анастезии (патологического отсутствия чувствительности) без того, чтобы не были подавлены или изменены соответствующие моторные процессы (362, 364).

"Различие между сенсорным и моторным сознанием,- говорит совершенно правильно Бальдвин,- есть по существу своему различие логическое: каждое конкретное состояние сознания принадлежит к обеим категориям. Каждое ощущение излучается вовне по направлению к мускулам, и этот резонанс воздействует обратно на чувствительный фактор" (425). Экспериментальный психолог Мюнстерберг дал научное обоснование этим взглядам в своей "теории акции", которую он противопоставляет Бундовской теории апперцепции и ассоциации (531 и сл.).

И эти факты точно так же говорят в пользу правильности и важности основного педагогического принципа.

Все живые восприятия и представления содержат моторные элементы, проистекающие от употребления органов чувств. Все они носят двусторонний характер: впечатление - выражение. Наглядные представления являются комплексами различных сенсорных и моторных элементов; поэтому преподавание должно направлять деятельность органов чувств ученика таким образом, чтобы не только сенсорные, но и моторные ощущения отчетливо воспринимались бы и комбинировались бы в надлежащем порядке.

Общеизвестен и может наблюдаться каждым тот факт, что чувства, сопровождающие восприятия и представления, излучаются по направлению к мускулам, переходя в движения, называемые мимикой, жестами и обыкновенно трактуемые в учебниках психологии как "выразительные движения". Однако чувства отражаются и влияют не только на внешние органы, но и на внутренние мускулы органов дыхания, пищеварения, сердца и кровеносных сосудов вообще и этим обусловливают в хорошую или дурную сторону обмен веществ и состояние здоровья. Следовательно, отношения педагогов и учеников нужно оценивать по тому, преобладают ли в них радость и веселье или страх и боязнь. Школа действия внесет в

преподавание дух жизни и общности, она стремится пойти навстречу всему разнообразию реакций и дать место всему богатству инстинктов. Таким образом, с жизнью, с действием в школу проникают веселье и здоровье.

Если показать детям ряд картин, изображающих человеческие лица, каждое с особой отчетливой мимикой, то мы сможем наблюдать, как выражение лиц у детей меняется, приближаясь к тому, которое они видят на. картине. Да и стоит самому начать рассматривать картину, изображающую смех, чтобы почувствовать, как мускулы лица переменяют свое место и напрягаются, вызывая состояние смеха. Мы должны поэтому предположить, что выразительные движения в состоянии пробудить и усилить соответствующие им чувства. Особенно отчетливо это отношение проявляется в гипнотическом состоянии каталепсии и в экспериментальных исследованиях, производимых Р.. Шульце над целыми школьными классами. По учению психологов Липпса, Гроса и др., эти движения играют важную роль при "вчувствовании" (Einfiihlung) и при эстетическом наслаждении. Грос видит в способности к моторным переживаниям одно из условии эстетического наслаждения ("Der aesthetische Genuss". Giessen, 1902. Подробнее см.: "Экспериментальная дидактика", стр. 537-554).

г) Единство впечатления и выражения при изображении

Лобсиен (1903), а за ним Штерн и Вальземан производили статистические исследования относительно любимых и нелюбимых школьных предметов; Штерн в народной школе, в женской гимназии и в женской учительской семинарии в Бреславле, а Вальземан в женской учительской семинарии в Шлезвии.

При последних исследованиях Лобсиена, распространявшихся на 6248 мальчиков и девочек в возрасте от 9 до 15 лет, обучавшихся в народных школах города Киля, школьникам были розданы листочки, на которых были напечатаны названия учебных предметов. После того как листочки эти были прочитаны и дети получили краткое наставление, им была предложена задача поставить рядом с названием нелюбимого предмета О, а рядом с названием самого любимого 1, а рядом с теми, которые стоят на втором и третьем месте, соответственно цифры 2 и 3.

Все исследования единогласно свидетельствуют, что предметы изобразительно-формального преподавания: гимнастика, рукоделие, счет, рисование, письмо - пользуются предпочтением и ни один из так называемых главных предметов не принадлежит к числу любимых. Относительно результатов, отклоняющихся от этого наблюдения, следует заметить, что излюбленность какого-либо предмета также существенно обусловливается методом и способом преподавания, далее внушением и практическими соображениями, которыми в особенности руководятся старшие ученики. Согласно нашим наблюдениям нельзя сомневаться в том, что когда основанное на наблюдении вещественное преподавание будет выполнено и завершено присоединением изобразительной деятельности, оно много выиграет во мнении детей. На чем же основывается такая преимущественная любовь к изобразительной деятельности? В. Штерн отвечает: "Если за последние годы часто утверждалось (например, Лаем и др.), что не восприятие, схватывание и внутренняя переработка составляет первоначальную форму психического существования, а, наоборот, превращение впечатлений во внешние моторные процессы, то наша статистика доказывает правильность этого утверждения.

Сотни наблюдений из школьной практики доказали мне, что во многих случаях, когда мы имеем дело с вполне правильным словесным изложением, представления и обработка их могут быть, несмотря на это, недостаточны и ложны; и только художественное, телесное, пантомимическое, драматическое или счетное изображение вскрывает ошибку, вносит поправку, освещает непонятное*.

* (*В высшей степени тяжкой ошибкой является утверждение, будто умение изображать предполагает особые способности, не имеющие ничего общего с умственными, и что, следовательно, изображение "не имеет такого дидактического значения", как духовная обработка (Г. Штерн). Все наши рассуждения показывают, что изображение предполагает не более и не менее дарований, чем наблюдение и умственная переработка; к*

каждой из этих трех деятельностей может иметься особая склонность. Ни одна не может существовать без других, все три обладают дидактически одинаковым значением, и все три в равной мере имеют отношение к интеллекту.)

Поправки в черновиках ученических сочинений, в трактатах ученых, в произведениях поэтов, изменения в набросках художника, в рукописи композитора, в проектах скульптора показывают нам, что обработка представлений, которой мы удовлетворились бы, не будь надобности во внешнем выражении, оставляла желать многого в смысле ясности, отчетливости и других свойств. Если изображение, не представляющее больших технических затруднений, исправляется и улучшается, то это показывает, что изобразительная деятельность влияет на содержание изображаемого, на духовный прообраз того, что мы стремимся создать в смысле его улучшения и большего совершенства.

Высшей ступени совершенства понятия и представления достигают, следовательно, лишь с помощью изображения. *Изображение в его внутренней духовно-творческой форме влияет, следовательно, на умственную переработку подобно тому, как эта последняя влияет на наблюдение*.

Наши исследования пластического искусства у ребенка показали - и это мы можем постоянно наблюдать на практике,- что первая попытка изобразить какую-либо вещь из пластилина, так же как и всякая другая попытка изображения, побуждает к сравнению с оригиналом, воспринимаемым чувством, к проверке своих впечатлений, к улучшенным наблюдению и переработке и к дальнейшему изображению; таким образом, ребенок непрерывно побуждается к тому, чтобы разрабатывать детали и прибавлять новые. *Изображение, следовательно, и в его внешней, чувственно-подражательной форме влияет на наблюдение и переработку в смысле их совершенствования.*

Даже в том случае, когда преподавание основано на живых, наглядных представлениях, на собственных наблюдениях, что бывает редко, когда представления переработаны самым идеальным образом и готовы к внешнему их выражению, то все же нам недостает единства и связанности представлений движения - того высшего внутреннего синтеза, который необходим, если мы должны выполнить внешнее изображение, выражающее или изображающее движение.

В состоянии абулии мускулы сохраняют способность сокращаться и автоматические движения производятся беспрепятственно; рассудок, чувство и волевое напряжение имеются налицо, однако конечный член действия - внешнее выражение отсутствует; некоторые больные понимают сказанные, написанные и напечатанные слова, однако они вопреки всем усилиям воли не могут сами писать; наблюдение и умственная переработка налицо, однако не хватает произвольного выражения. Подобное же известно относительно некоторых других форм изобразительной деятельности. Иногда бывают поражены центры движения в осязательно-двигательном поле или соединительные пути между сенсорными и моторными следами. Если отсутствует представление движения - а таковое может быть приобретено только через само движение,- то изобразительная деятельность немыслима, хотя бы человек прилагал к тому все усилия.

По всему можно заключить, что в мозгу существуют определенные пути и центры, которые служат различным формам изображения, и эти центры должны быть развиты соответствующей деятельностью. Отсюда вытекает необходимость всестороннего изобразительно-формального преподавания.

То же самое доказывает *апраксия*, патологическое состояние, при котором человек разучается употреблять предметы и не узнает их, потому что в его представлениях недостает моторных элементов. И эти моторные элементы не приобретаются учениками, если им не приходится вступать в соприкосновение с вещами, обращаться с ними, изображать их.

В последнее время мы знаем также, что воспитание движений у слабоумных детей оказывает благотворное влияние на духовное развитие (ср. стр. 70).

Наконец, мы обращаем внимание на тот факт, что изобразительная деятельность есть реакция, руководимая известной целью, и что она, как показывают наши рассуждения, влияет совершенствующим образом на наблюдение.

В полном согласии с основным педагогическим принципом находятся также художественные стремления Елизаветы Дункан во Франкфурте и Жака-Далькрозе в Женеве; их успехи являются доказательством правильности этого принципа. Далькрозе стремится воспитать выразительность всего тела на основании музыкальных ритмов и, следовательно, с формальной стороны дать то, что мы в нашем органическом учебном плане обозначили как телесное выражение. Музыка путем танца, связанного с движением рук и тела, находит себе внешнее выражение. Исходя из музыки, он ищет "заложенные в теле ритмы" и при помощи повторения запечатлевает их до степени автоматизма. Они, как сохранившиеся в памяти образы, т. е. как представления движения в нашем смысле, должны выкристаллизовываться в сознании в различных степенях силы и прочности. Признание положительных сторон, а также критика целей и методов Далькрозе содержится в отделе "Экспериментальной дидактики", посвященном психологии и физиологии движений.

Заслуживающую внимания попытку подойти к проблеме "Речь, пение и положение тела" (1910) сделал недавно доктор Руц на основании систематических, статистических и экспериментальных наблюдений. Он в общем нашел следующее. Если кто-нибудь хочет пропеть музыкальную вещь или сказать стихотворение, то он должен прежде всего в него "вчувствоваться". В результате человек принимает определенное "положение", при котором поэтическое произведение может быть лучше всего передано. Каждый человек дает мускулам туловища определенное положение, причем голос получает особый звук и особый оттенок благодаря особым движениям мускулов голосового аппарата. Настроение находит себе выражение не только в мускулах лица, но также и в мускулах туловища. Так же как для выражения лица существует небольшое число основных типов, так же точно туловище способно выражать лишь несколько основных настроений. Здесь можно различать три типа. Первый характеризуется расширением грудной полости (торакс) и одновременным сужением брюшной полости, третий характеризуется вытягиванием туловища в сторону и одновременным его удлинением. Каждое данное место поэтического произведения (в поэзии и прозе) приобретает свою естественную силу только при одном из типов положения тела и при одном оттенке голоса: надлежащее положение тело достигает только благодаря проникновению в характер данного художественного произведения, что дается лишь чувством. Все зависит от порядка, в каком следуют друг за другом звуки или слова, давая этим выражение настроению; этот порядок влияет на ритм, темп, величину интервалов, силу и мелодию речи. Каждому типу чувства соответствует свой тип выражения в ритме, положении тела, высоте тона. К трем вышеприведенным типам принадлежат, по Руцу, следующие поэты, музыканты и писатели:

1 тип (мелодичное равномерное течение речи, однообразный ритм, отчетливое расчленение мелодии, подъем и переход к более быстрому темпу: Гёте, Наполеон I, Цезарь, Кернер, Моцарт, Шуберт, Гайдн, Верди, Беллини, Масканьи.

2 тип (избегает быстрого темпа, расчлененные ряды): Шиллер, Уланд, Бетховен, Шуман, Вебер, Зигфрид, Вагнер.

3 тип (разнообразные ритмы, неравномерное расчленение, большие и маленькие интервалы, большие различия в силе): Руссо, Гейне, Ленау, Гомер, Демосфен, Эврипид, Бах, Глюк, Рихард Вагнер, Лист.

Мы делаем отсюда вывод, стоящий в полном согласии с основным педагогическим принципом: учитель, который сумеет исполнить музыкальное или поэтическое произведение в соответствующем ему тоне и приняв надлежащее положение, будет иметь успех у слушающих его учеников; он зародит в них те же настроения, что выразится также и в положении их тела.

Мы выставляем общее требование: преподавание должно последовательно дополнять наблюдение и переработку изображением, которое может заключаться в действии или в

задержке действия. Теория и практика преподавания должны разработать не только пути к всестороннему изучению формы на основе изображения; обе эти ветви должны сообразно основному педагогическому принципу действия быть в тесном взаимодействии, создавая основу для преобразования, обновления и оживления всего преподавания. Что основной педагогический принцип приложим также к области высшей духовной деятельности, об этом свидетельствуют художники и философы. Эд. фон Гартман пишет, что его размышления и исследования "доставляют удовлетворение и получают ясность и определенность, только будучи зафиксированы письменным путем" (Preuss. Jahrbiicher 126 Bd, III S, 410).

Подобные же суждения мы можем встретить у Гёте и Шиллера, у Френсена и Отто Эрнста, у скульптора Гильдебрандта, у Дарвина и других. Кроче пишет в своей книге "Эстетика как наука выражения" (Лейпциг, 1905): "Каждое истинное восприятие или представление есть в то же время выражение". Далее: "Интуитивная деятельность является постольку же познавательной, поскольку выражающей". Де Санктис доказывает, что "мимика чувств постепенно путем сужения переходит в мимику мыслей". "Тогда уже замечают, мыслят и наблюдают не всем телом, но только мускулами головы, затем уже не всеми мускулами головы, но только мускулами лица и, наконец, мускулами известной ограниченной зоны" (Die Mimik des Denkens - Мимика мышления Halle a. S. 1906 S. 175). И задержка движения есть тоже выражение.

Шопенгауэр, обладавший в высшей степени богатым естественнонаучным образованием, не знал понятия реакции в нашем смысле и обозначал все формы реакций как волю в убеждении, что "все наше тело есть не что иное, как объективированная воля" (Die Welt als Wille und Vorstellung 151). И в самом деле, современная наука доказала, что человеческое тело есть сенсорно-моторный аппарат, состоящий из множества частичных чувствительно-двигательных аппаратов. Всестороннее развитие выражений есть одухотворение тела.

Гёте до самой своей смерти занимался проблемой изображения. Еще в 1809 г. он сказал: "Мы вообще говорим слишком много; мы должны были бы меньше говорить и больше изображать". В 1816 г. он превозносил значение изобразительной деятельности для людей, лишенных таланта: "Она развивает и принуждает к внимательности, а это высшая из способностей и добродетелей" (В. Бодэ. Письма Гёте). Точно так же ему было знакомо обратное действие изображения на наблюдение и переработку. За три дня до смерти он писал, совершенно в духе наших рассуждений, в своем последнем письме, адресованном Гумбольдту: "Животные, как говорили древние, поучаются через свои органы. Я прибавлю: люди точно так же, однако они имеют то преимущество, что могут в свою очередь поучать органы".

И то, что Гёте говорит в "Вильгельме Мейстере" о взрослом человеке, напоминает нашего питомца, окруженного жизненной средой, влияние которой он испытывает и которую в свою очередь творчески изменяет. Вот слова поэта: "Весь мир лежит перед нами, как большая каменоломня перед строителем, который лишь тогда заслуживает этого имени, когда он из случайных природных масс создает с величайшей экономией, целесообразностью и прочностью образ, зародившийся в его душе. Все вне нас, можно даже, пожалуй, сказать, все в нас есть стихия; однако в глубине человека заложена творческая сила, которая способна создать то, что должно быть, которая не даст нам покоя и отдыха, пока мы не выразим, не воплотим это вне нас тем или иным способом".

Достаточно сравнить с этими словами основную мысль настоящей книги, обоснованную психологически и социологически, чтобы найти идущее до деталей сходство. В действии лежит тайна обучения, интереса и внимания. Человек предназначен для деятельности; ребенок стремится к деятельности; его самообразование в игре есть не что иное, как деятельность. Благодаря действию развиваются его физические и духовные силы. Ребенок поступает в школу, и то первое естественное и бессознательное развитие претерпевает внезапный и долгий перерыв, который слишком часто приносит на всю жизнь вред его физическим и духовным функциям. С 6 и до 14 или даже до 19 лет ученик в силу предписания закона подвергается

одностороннему пассивному, противоестественному книжному и сидячему обучению, которое незнакомо с принципом действия, которое ежедневно, если оставить в стороне свободные дни, принуждает ученика к долгим часам пассивного восприятия и неподвижного сидения в школе и за домашней работой и нередко отталкивает непомерным количеством предлагаемого материала, которого положительно не вмещает человеческая память. Стоит лишь вспомнить нарушенный обмен веществ, с одной стороны, и толстые учебники религии, истории, словесности, грамматики всевозможных языков, географии, физики, зоологии, ботаники, минералогии, химии, с другой - бесчисленные множества названий чисел и других частностей, которые делают честь специалисту, но, однако, не имеют ничего общего с воспринимающим преподаванием и с закладыванием основ миросозерцания, частностей, которые вносят сумбур в детский ум, душат материалом свободную деятельность, не оставляют времени для свободной переработки и изображения и вызывают чрезмерное и противоестественное развитие воспринимающих функций и органов за счет перерабатывающих и творчески изображающих. Итак, понятно, почему наше школьное обучение оказывает столь пагубное влияние на душу и тело. До 70% школьников средних школ страдают, как мы уже знаем, школьными болезнями, а исследование 1904 года, коснувшееся 52 640 юношей, имеющих право отбывать воинскую повинность вольноопределяющимися, дало тот результат, что негодность к службе возрастает вместе с числом лет, проведенных в школе. Наиболее неблагоприятные цифры дают гимназии, наиболее благоприятные сельскохозяйственные школы и учительские семинарии. 75% всех непригодных к службе страдают общей слабостью, недостатками зрения, болезнями легких, у гимназистов легочные заболевания стоят на первом месте. 71°/0 немецких студентов и только 14% английских и 10% американских страдают близорукостью.

Только одна часть учеников может приспособиться к нашей пассивной книжкой школе учения; другая часть остается индифферентной или ожесточается, становится строптивой и стремится обмануть учителя всевозможными средствами, в то время как известно, что в английских школах нечестность презирается самими учениками. И люди, которые впоследствии в жизни играли выдающуюся роль, часто не заслуживали признания в школе и трактовались учителями как посредственные и плохие ученики. Если же, однако, наше школьное преподавание в такой степени пагубно влияет на физическое и духовное развитие, то его следует обвинить публично и не снимать обвинения до тех пор, пока власти не произведут серьезных преобразований. Последние возможны лишь в том случае, когда основной педагогический принцип действия получит всестороннее и полное осуществление, когда все виды изобразительной деятельности: моделирование как телесное изображение вообще, производство опытов, уход за растениями и животными, рисование и писание красками, математическое изображение, изображение словесное и драматическое, игры, танцы, гимнастика и формы общения с людьми - будут использованы в тесной связи с вещественным преподаванием, опирающимся на наблюдение, и, таким образом, впечатление и переработка будут завершаться выражением. Всесторонняя изобразительная деятельность, будучи введена в преподавание, даст возможность двигаться и изменять положение тела, даст работу также и более крупным мускулам, будет способствовать дыханию, кровообращению, пищеварению и тем самым общему обмену веществ, поставит на место вызывающих близорукость букв самые предметы и тем устранит главнейшие причины школьных болезней.

Из всего этого следует, что великий художник жизни Гёте был прав, когда он сказал: "All dein Streben sei's in Liebe,

All dein Leben sei die Tat"

("Пусть все стремления твои будут проникнуты любовью,

Пусть вся твоя жизнь будет действием").

Мария Монтессори

Мари́я Монтессо́ри (31 августа 1870 — 6 мая 1952) — итальянский врач и педагог, наиболее известна своей уникальной педагогической системой, основанной на идее свободного воспитания, которая носит её имя.

В 14 лет начала интересоваться математикой. Родители хотели, чтобы она стала учительницей, но в то время Марии хотелось стать инженером. В 1886-1890 гг, она училась в школе с техническим уклоном, где учились только мальчики. В1890г.в Риме, она поступила в университет на факультет математики и естественных наук, но заинтересовалась биологией и медициной. В 1892г. окончила медицинские подготовительные курсы. С1895г.она работает ассистентом в больнице. В1896г. М.Монтессори заканчивает университет и становится первой в Италии женщиной-доктором медицины. В1897-1898г.посещает лекции по педагогике. В 1898г.рождается сын Марио Монтессори, который впоследствии распространил идеи матери по всему миру. В1901г. М.Монтессори поступает на философский факультет Римского университета.

В1907 г. вместе с Эдуардом Таламо (итальянский миллионер и талантливый инженер), открывает дошкольное заведение "Дом ребёнка". В1909г.проводит первый учебный международный семинар, посвящённый её методике. С1910г.по 1952г. полностью переключается на экспериментально-педагогическую и пропагандистскую деятельность. Жизненный путь Марии Монтессори оборвался в Голландии в 1952году.

Одним из многих достижений Монтессори был метод обучения детей младшего возраста, получивший всемирное признание как «метод Монтессори», подробно описанный в одноимённой книге. Этот метод делает акцент на развитие собственной инициативы и естественных способностей ребёнка, главным образом путём практических игр. Метод Монтессори позволяет детям развиваться в своём собственном темпе и даёт учителям новое понимание развития ребёнка. Педагоги, следовавшие методу Монтессори, создавали особые условия для удовлетворения потребностей учащихся в трёх возрастных группах: 2-2,5 года, 2,5-6 лет и 6-12 лет. Дети обучаются через действия, которые включают исследования, манипуляции, упорядочение, повторение, абстракцию и общение. В первых двух возрастных группах учителя поощряют детей открыто выражать свои эмоции во время исследований и манипулирования различными предметами. В старшей возрастной группе дети осваивают абстрактные понятия, основываясь на только что сформированной силе мышления, воображения и творческих способностях.

Дом ребенка

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В "ДОМАХ РЕБЕНКА"

Узнав, что в мое распоряжение поступит класс маленьких детей, я решила сделать эту школу местом экспериментального исследования педагогики и психологии ребенка. Я исходила из точки зрения Вундта - из того, что психологии ребенка не существует. В самом деле, экспериментальные исследования над детьми, как например, изыскания Прейера и Болдуина, были сделаны не более как на двух-трех субъектах, на детях самих исследователей. Сверх того, психометрические приборы надлежит значительно видоизменить и упростить, прежде чем применять их к детям, отнюдь не являющимися пассивным объектом в руках исследователя. Психологию ребенка можно установить только путем внешнего наблюдения. Мы должны отказаться от всякой мысли о какой бы то ни было записи внутренних состояний, которые могут раскрываться только путем самонаблюдения. Психометрическое исследование в применении к педагогике до настоящего времени ограничивалось только эстезиометрическими приемами, т.е. измерениями чувствительности.Я решила не порывать связи с исследованиями других, но сохранить независимость в работе. Я удержала лишь одно существенно важное утверждение, вернее, определение Вундта, что "все методы экспериментальной психологии могут быть сведены к одному, а именно к правильному и точному наблюдению над испытуемым".Говоря о наблюдениях над ребенком, мы должны всегда помнить одно обстоятельство: наблюдение над ним производится в процессе его развития. И в этом отношении я придерживалась того же общего критерия, не связывая себя никакой готовой теорией.

ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА. КЛАССНАЯ МЕБЕЛЬ

Метод наблюдения, без сомнения, должен включать в себя и методическое наблюдение морфологического развития детей. Но я повторяю, что хотя этот элемент входит необходимой частью в состав метода, сам метод основан не на этом частном виде наблюдения.Метод наблюдения покоится на одном главном основании, на свободе учащихся в их самопроизвольных, непосредственных проявлениях.Имея это в виду, я первым делом обратила внимание на окружающую среду, на обстановку, а последняя, конечно, включает в себя и меблировку класса. Считая обширную площадку для игр с уголком для огорода важной частью школьной среды, я не проповедую ничего нового. Нова, пожалуй, моя идея использования такого открытого пространства: оно должно находиться в прямом сообщении с классом, так, чтобы дети могла свободно уходить и приходить по желанию в течение всего дня. Ниже я об этом поговорю обстоятельнее.Главным нововведением в меблировке школы я считаю упразднение парт и скамеек. Я заказала столы на широких крепких восьмигранных ножках; они устойчивы и в то же время так легки, что два четырехлетних ребенка свободно переносят их с места на место. Столы четырехугольны и достаточно велики для того, чтобы по длинной стороне уселось двое детей, а при тесном размещении нашлось бы место для троих. Кроме них, имеются маленькие столики, за которыми дети работают в одиночку.Я заказываю и особые маленькие стулья. Первоначально стулья проектировались с плетеными сиденьями, но опыт показал, что они слишком быстро изнашиваются, и теперь у меня стулья сплошь из дерева. Стулья эти очень маловесны и изящного вида. Кроме того, в каждом классе стоят удобные креслица из дерева или лозы. Другую принадлежность нашей классной меблировки составляют маленькие умывальники, настолько низенькие, что ими могут пользоваться даже трехлетние дети. Они окрашены белой водоупорной эмалью, и, кроме широких верхней и нижней полок для белых эмалированных мисочек и кувшинов, на них имеются еще боковые полочки для мыльниц, щеток для ногтей, полотенец и т. п. Есть и ведерца, которыми опорожниваются миски. Где можно, поставлены шкафчики для хранения "своего" кусочка мыла, щеточки для ногтей, зубов и т.д.В каждом из наших классов имеется ряд длинных низеньких шкафов, специально для помещения учебных пособий (дидактических материалов). Двери этих шкафчиков открываются без труда, и попечение о материалах вверено самим детям. На шкафчики мы ставим цветы в горшках, вазы с рыбами, клетки с

птичками или игрушки, которыми детям предоставляется играть невозбранно. Немало пространства у нас занято черными досками, подвешенными так, что до них достает и самый маленький ребенок; При каждой доске - ящичек, в котором хранятся мел и белый холст, заменяющий нам обыкновенные вытиралки.На стенах развешены картины, подобранные с большой осмотрительностью и изображающие незамысловатые сцены, обычно интересующие детей. В наших "Домах ребенка" в Риме мы повесили копию картины Рафаэля "Мадонна в кресле", и эту картину мы избрали эмблемой "Дома ребенка". В самом деле "Дома ребенка" знаменуют не только социальный прогресс, но и прогресс человечности: они тесно связаны с высокой идеей материнства, с прогрессом женщины, с охраною ее потомства. С этой высокой точки зрения Рафаэль не только изобразил нам Мадонну божественной матерью, держащей в своих объятиях Младенца, более великого, чем она, - он рядом с этим символом материнства поместил фигуру св. Иоанна, символ человечества. На картине Рафаэля человечество воздает честь материнству, этому возвышенному фактору конечной победы гуманности. Независимо от этого прекрасного символизма картина имеет большую ценность, как одно из величайших произведений величайшего художника Италии. И если суждено наступить времени, когда "Дома ребенка" распространятся по всему миру, то нам хотелось бы, чтобы эта картина Рафаэля нашла себе место в каждой такой школе и этим красноречиво говорила о стране, в которой они зародились.Такова наша обстановка.* * *Я знаю, какое возражение первым делом сделают мне люди, привыкшие к старым приемам дисциплины: в этих школах дети при всяком движении будут опрокидывать столы и стулья, производить шум и беспорядок. Но это - предрассудок, издавна укоренившийся в умах тех, кто занимается с маленькими детьми, и он в действительности не имеет под собой никаких оснований.На протяжении ряда столетий свивальники считались необходимостью для новорожденного младенца, а ходульки - для ребенка, начинающего ходить. В школе до сих пор признается необходимым ставить тяжелые парты и прикреплять стулья к полу. Все эти явления укоренились вследствие ложного предположения, будто ребенок должен расти в неподвижности, вследствие старинного предрассудка, будто только специальное положение тела дает возможность сделать то или иное воспитательное движение, вроде того, как мы считаем необходимым принимать особую позу, собираясь молиться. Все наши столики и различного вида стулья очень легки и портативны, и мы предоставляем ребенку выбирать то положение, которое ему кажется самым удобным. Он может располагаться, как ему удобно и как угодно сидеть на своем месте. И эта свобода не только внешняя обстановка, но и средство воспитания. Если ребенок неловким движением опрокинет стул, который с шумом рухнет на пол, он получит наглядное доказательство своей неловкости; Это же движение, случись оно среди неподвижных скамеек, прошла бы мимо его внимания. Таким образом, у ребенка имеется средство поправлять себе, и, делая это, он получает наилучшее свидетельство умения, приобретенного им: столики и стулья стоят неподвижно, без шума, на своих местах. Нетрудно видеть, что ребенок научился управлять своими движениями.В прежнем методе доказательство того, что ребенок усвоил дисциплину, усматривается в совершенно обратном факте, т.е. в неподвижности и безмолвии самого ребенка - в той неподвижности и тишине, которые препятствуют ребенку двигаться с грацией и уверенностью и делают его настолько неловким, что когда попадает в обстановку, где скамьи и стулья не привинчены к полу, он не в состоянии двигаться иначе, как опрокидывая легкую мебель. В "Домах ребенка" он не только привыкает двигаться грациозно и осторожно, но и начинает понимать смысл такого поведения. Умение двигаться, приобретенное им здесь, будет ему полезно всю жизнь. Еще ребенком он научается вести себя, как следует, пользуясь в то же время своей полной свободой.Директриса "Дома ребенка" в Милане соорудила под одним из окон длинную, узкую полку, на которую ставила столики с металлическими геометрическими фигурами, применяемыми на первых уроках рисования (см. главу о подготовке к письму). Но полка была слишком узка, и часто случалось, что дети, выбирая фигуру, роняли один из столиков на пол, с большим шумом опрокидывая лежащие на нем металлические фигуры. Директриса собиралась переделать полку, - но столяр все не приходил, а тем временем дети научились осторожно обращаться с материалами, и столики,

хоть и стояли на узкой и покатой полке, перестали падать на пол.Осторожно направляя свои движения, дети победили дефект этой мебели. Простота или несовершенство предметов способствуют, таким образом, развитию активности и ловкости в ребенке.Все это так логично и просто. И теперь, когда мы ее проверили на деле, наша мысль, без сомнения, всякому покажется простой, как Колумбово яйцо.Педагогический метод наблюдения имеет в своей основе свободу ребенка, а свобода есть" деятельность.

ДИСЦИПЛИНА В СВОБОДЕ - вот великий принцип, который нелегко понять стороннику традиционных школьных методов. Как добиться дисциплины в классе свободных детей? Разумеется, в нашей системе понятие дисциплины весьма отличается от ходячего понятия ее. Раз дисциплина основана на свободе, то и самая дисциплина обязательно должна быть деятельной, активной Обычно мы считаем индивида дисциплинированным только с той поры, как он станет молчаливым, как немой, и неподвижым как паралитик. Но это - личность уничтоженная, а не дисциплинированная.Мы называем человека дисциплинированным, когда он владеет собою и умеет сообразовать свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу. Это понятие активной дисциплины нелегко осознать и усвоить, но оно заключает в себе великий воспитательный принцип, весьма отличный от безусловного и не терпящего возражении требования неподвижности.Учительнице, намеренной вести ребенка в условиях такой дисциплины, необходимо овладеть специальной техникой, если она желает облегчить ему этот путь на всю его жизнь, желает сделать его полным господином над собою. Так как у нас ребенок учится двигаться, а не сидеть неподвижно, то он готовится не к школе, а к жизни; благодаря привычке и упражнению он научается легко и точно выполнять простые акты социальной жизни. Дисциплина, к которой мы приучаем ребенка, по своему характеру не ограничивается школьной средой, но простирается на социальную среду.Свободе ребенка должна полагаться граница в коллективном интересе, а форма ее - то, что мы называем воспитанностью. Следовательно, мы должны подавлять в ребенке все, что оскорбляет или неприятно действует на других, или что носит характер грубого или невежливого поступка. Но все остальное - каждое появление, имеющее полезную цель - каково бы оно ни было и в каковой бы форме ни выражалось, не только должно быть дозволяемо, но и должно стать объектом наблюдения для воспитательницы. Это - весьма существенный вопрос; в своей научной подготовке учительница должна черпать не только умение, но и охоту наблюдать явления природы. По нашей системе она должна оказывать скорее пассивное, чем активное влияние, и эта пассивность ее должна слагаться из напряженной любознательности и безусловного уважения к явлениям, которые она желает наблюдать. Учительница должна понимать и чувствовать свое положение наблюдателя; активность же должна лежать в наблюдаемом явлении.Вот какими началами должны руководствоваться школы для маленьких детей, обнаруживающих первые психические проявления своей жизни. Мы не можем и предвидеть всех последствий заглушения непосредственной, самопроизвольной деятельности ребенка в ту пору, когда он только начинает проявлять активность: может быть, мы заглушаем самую жизнь. Человечность в этом нежном возрасте сказывается во всем своем духовном блеске, подобно тому, как солнце проявляет свое существо на рассвете, а цветок - в первом развертывании своих лепестков. Эти первые проявления личности мы должны уважать религиозно, благоговейно. Целесообразным окажется только такой воспитательный метод, который будет содействовать полному проявлению жизни. А для этого необходимо стараться не задерживать самопроизвольных движений, а не навязывать произвольных задач. Разумеется, мы здесь не имеем в виду бесполезных или вредных поступков, которые надлежит уничтожать, подавлять.* * *Усвоение этого метода учителями, не подготовленными к научным наблюдениям, достигается лишь путем усердных теоретических и практических занятий; особенно же это необходимо для тех, кто привык к старым, деспотическим приемам обыкновенной школы. Мой Опыт подготовки учительниц к работе в моих школах открыл мне, как далеки прежние методы от новых. Даже интеллигентная учительница, усвоившая основной принцип, с большим трудом проводит его на деле. Она не может проникнуться сознанием, что ее новая роль лишь с виду пассивна, подобно работе астронома, который

неподвижно сидит у телескопа, в то время как в пространстве вращаются миры. Идею, что жизнь идет сама собою, и, чтобы изучать ее, разгадывать ее тайны или направлять ее деятельность, необходимо ее наблюдать и понимать, не вмешиваясь, - эту идею, говорю я, очень трудно усвоить и провести на практике.Учительницу слишком долго учили быть единственно активным, свободно действующим лицом в школе; слишком долго ее задача заключалась в том, чтобы подавлять всякую активность в детях. Когда в первые дни работы в "Доме ребенка" ей не удается добиться порядка и тишины, она растерянно оглядывается кругом, словно просит публику извинить ее и засвидетельствовать ее невиновность. Тщетно твердим мы ей, что беспорядок в первые минуты неизбежен. И, наконец, когда мы принуждаем ее ничего не делать, а только наблюдать, она спрашивает, не лучше ли ей уйти, ибо какая же она теперь учительница!Поняв, наконец, что ее обязанность - различать, какие поступки надлежит останавливать, а какие - только наблюдать, учительница старой школы ощущает огромную пустоту в своей душе и начинает мучиться сомнениями, по силам ли ей новое дело. И в самом деле, неподготовленная учительница долго еще чувствует себя сбитой с толку, ошеломленной; и чем шире научная подготовка учительницы и ее осведомленность в экспериментальной психологии, тем скорее открывается ей чудо развертывающейся жизни и пробуждается интерес к ней.Нотари в своем романе "Мой дядюшка-миллионер" (сатира на современные нравы); со свойственной ему живостью, набросал яркую картину старинных приемов дисциплины. "Дядюшка", еще ребенком, провинился в таком множестве бесчинных поступков, что переполошил весь город, и родные в отчаянии заключили его в школу. Здесь "Фуфу", как его называли, впервые испытывает желание быть добрым, и он переживает глубокое волнение, когда узнает, что его хорошенькая соседка, малютка Фуфетта, голодна и не имеет завтрака."Он посмотрел кругом, посмотрел на Фуфетту, взял свою корзиночку с завтраком, и, не говоря ни слова, поставил ее к ней на колени. ....Затем он убежал от нее прочь и, сам не зная почему, пригорюнился и залился слезами."Дядюшка" не мог бы объяснить себе причины этой неожиданной вспышки.Он впервые видел два добрых глаза, полных печальных слез, впервые чувствовал волнение, и в то же время великий стыд овладел им, стыд за то, что он может утолить свой голод на глазах у того, кому нечего есть.Не зная, как выразить ей волнение своего сердца, что сказать ей, чтобы она приняла жертву - его корзиночку, и каким предлогом объяснить эту жертву, он отдался во власть этого первого глубокого движения своей маленькой души.Фуфетта в полном замешательстве быстро побежала к нему. Ласково-ласково она отвела руку, которой он закрывал свое лицо. "Не плачь, Фуфу, - тихо, умоляюще говорила она." Можно было подумать, что она обращается к своей любимой кукле, столько одушевления, столько материнской ласки было в ее лице, склоненном над угрюмой фигуркой.Потом девочка поцеловала его, и дядя мой, сдавшись чувствам, переполнившим его сердце, обвил руками ее шею и молча, сквозь слезы, поцеловал ее.Наконец, глубоко вздохнув, он вытер с лица и глаз мокрые следы своего волнения и вновь улыбнулся... Резкий голос раздался с другого конца двора: "Эй, вы там, двое! Живей идите в комнаты!" Это была надзирательница. Она задушила первое движение горячего сердца с тою же слепой жестокостью, с какой действовала бы, разнимая двух дерущихся детей.Пора было вернуться в школу - и дети должны были вернуться". Так поступали и мои учительницы в первые дни моей практической работы в "Домах ребенка". Они почти машинально удерживали детей в неподвижности, не наблюдая и не различая характера проявлений, которые они останавливали. Так, например, одна маленькая девочка, собрав в кружок подруг и став в середину, о чем-то заговорила, сильно жестикулируя. Учительница тотчас же побежала к ней, придержала ее руки, и приказала ей замолчать. Но я, наблюдая ребенка, видела, что девочка играет в "учительницы" или в "мамы" с другими детьми, которых она учила говорить молитву, креститься и т.п.: в ней уже проснулся руководитель. Другой ребенок, то и дело производивший беспорядочные и бесцельные движения и считавшийся ненормальным, в один прекрасный день, с выражением глубокой озабоченности, начал переставлять столы. Его тотчас же остановили, так как он производил слишком много шума. А между тем, в ребенке это было одно из первых проявлений движений координированных и направленных к

полезной цели, и, следовательно, этот его поступок надо было уважать. С этой поры ребенок стал спокойнее и бывал доволен, как прочие, когда ему давали мелкие предметы, которые он мог переставлять и раскладывать на своем столике.Часто случалось, что, когда директриса укладывала в коробки материалы, которым она пользовалась, к ней приближался ребенок и подбирал предметы, с явным намерением подражать учительнице. Первым движением ее было отогнать ребенка: "Оставь, ступай на место". Однако, в этом акте ребенок проявлял желание оказать услугу, и, значит, пора было дать ему урок порядка.Однажды дети, смеясь и болтая, собрались вокруг миски с водою, в которой плавало несколько игрушек. В вашей школе был мальчик; всего двух с половиною лет. Его оставили вне круга в одиночестве, и легко было видеть, что он сгорает то любопытства. Я издали наблюдала за ним с большим вниманием; сперва он придвинулся к детям и пытался протискаться в их среду, то на это у него не хватило сил, и он стал озираться во все стороны. Выражение его лица было необычайно интересно. Я жалею, что у меня не было в ту минуту фотографического аппарата. Взгляд его упал на стульчик, и он, видно, решил придвинуть его к группе детей и затем вскарабкаться на него. С сияющим личиком он начал пробираться к стулу, но в эту минуту учительница грубо (она бы, вероятно, сказала - нежно) схватила его на руки и, подняв над головами других детей, показала ему миску с водою, воскликнув: "Сюда, крошка, смотри и ты!".Без сомнения, ребенок, увидав плававшие игрушки, не испытал той радости, какую должен был испытать, преодолев препятствие собственными силами. Желанное зрелище не могло принести ему пользы, между тем как осмысленная попытка развила бы его душевные силы. В этом случае учительница помешала ребенку воспитать себя, не дав ему взамен иного блага. Малютка уже начал чувствовать себя победителем и вдруг ощутил себя бессильным в объятиях двух сковавших его рук. Столь заинтересовавшее меня выражение радости, тревоги и надежды растаяли на его личике и сменились тупым выражением ребенка, знающего, что за него будут действовать другие.Устав от моих замечаний, учительницы давали детям полную свободу. Дети лезли с ногами на столики, ковыряли пальцами в носу, и к исправлению их не делалось никаких шагов. Другие толкали товарищей, и на лицах этих детей я читала выражение злобы; учительница же на все это не обращала ни малейшего внимания. Тогда я вмешивалась и показывала, с какой безусловной строгостью надо останавливать и подавлять все, чего нельзя делать, чтобы ребенок сумел ясно отличать добро от зла.Вот отправная точка дисциплины, и основы ее должны закладываться именно таким путем. Эти первые дни всего труднее даются учительнице. Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины - это различие между добром и злом. Задача воспитателя - следить, чтобы ребенок не смешивал добра с неподвижностью и зла с активностью, чем нередко грешила старая дисциплина. Это потому, что ваша цель - дисциплинировать для деятельности, для труда, для добра, а не для неподвижности, для пассивности, для послушания.Комната, в которой дети движутся целесообразно, осмысленно и добровольно, не совершая грубых или резких актов, представляется мне высоко дисциплинированным классом.Рассаживать детей рядами, как в обыкновенных школах, отводить каждому ребенку особое место и ждать, чтобы они сидели совершенно смирно, соблюдая порядок в классе, как в собрании - всего этого можно добиться позже, в начальной стадии коллективного воспитания. И в жизни нам порой приходится сидеть тихо и смирно, например, на концерте или на лекции. А ведь и нам, взрослым, это стоит немалых усилий.Если, выработав индивидуальную дисциплину, мы сумеем рассадить детей на их местах по порядку и дать им понять, что так на них приятнее смотреть, что сидеть в порядке - хорошо, что спокойное и правильное расположение их придает уютный и нарядный вид классу, то в этом случае их смирное и безмолвное сидение на своих местах будет результатом своего рода урока, но не приказания. Очень важно внушить им эту мысль, не слишком сосредоточивая на ней их, внимание, важно дать им усвоить принцип коллективного порядка.И когда поняв эту мысль, они встают, говорят, переходят с места на место, то делают это уже не по недомыслию или незнанию, но потому, что желают встать, говорить и т. д., т.е. они выходят из состояния порядка и покоя, вполне осознанного, с целью проявить ту или иную добровольную деятельность; зная, что есть поступки запрещенные, они получают новый

импульс к запоминанию и различению добра и зла.Движения детей при выходе из состояния порядка с течением времени становятся все более координированными и совершенными; они приучаются обдумывать свои акты. После того, как дети усвоят идею порядка, наблюдение того, как они переходят от первых беспорядочных движений к движениям стройным и самопроизвольным - вот что должно быть настольной книгой учительницы. Эта книга должна вдохновлять все ее действия; это единственная книга, которую она должна читать и перечитывать, если желает стать настоящей воспитательницей. Ребенок в такого рода упражнениях, в известном смысле производит выбор своих наклонностей, вначале осложненных бессознательностью и беспорядком его движений.Замечательно, с какой отчетливостью обнаруживаются при этом индивидуальные различия; ребенок сознательно и свободно раскрывается перед нами. Есть малютки, сидящие на своих местах спокойно, апатично или сонливо; другие встают с места, ссорятся, дерутся, или опрокидывают разные деревяшки и игрушки; третьи занимаются выполнением определенных и решительных замыслов - передвигают стул в угол и усаживаются на него, или отодвигают незанятый столик и раскладывают на нем игру, в которую намерены играть. Наша идея свободы ребенка - не то простое понятие свободы, которое мы почерпаем из наблюдений над растениями, насекомыми и т.п. Ребенок, в силу характерной для него беспомощности, с которою он рождается, в силу его свойств, как социальной особи, стеснен оковами, ограничивающими его активность. Метод воспитания, имеющий в основе свободу, должен облегчать ребенку борьбу с этими многообразными препятствиями. Другими словами, воспитание должно приходить к нему на помощь разумным ослаблением социальных уз, ограничивающих его активность. И по мере того, как ребенок подрастает в подобной атмосфере, его непосредственные проявления становятся более отчетливыми и с очевидностью истины раскрывают его натуру. По всем этим причинам, первые шаги педагогического вмешательства должны клониться к развитию в ребенке самостоятельности.

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому, первые активные проявления индивидуальной свободы ребенка должны быть направляемы так, чтобы в этой активности вырабатывалась его самостоятельность. Маленькие дети начинают требовать самостоятельности уже с момента своего отнятия от груди.Что такое отнятый от груди ребенок? В сущности, это дитя, ставшее независимым от груди своей матери. Вместо этого единственного источника питания ребенок теперь находят различные виды пищи; для него источники существования умножаются, и он до некоторой степени может выбирать свою пищу, в то время, как прежде он был безусловно ограничен одной формой питания.Однако он все еще зависим, так как он не умеет ходить, не умеет самостоятельно умываться и одеваться, не умеет просить о чем-либо языком ясным и удобопонятным. В этом периоде он еще в значительной мере является рабом всякого встречного. Но в возрасте трех лет ребенок уже должен иметь возможность проявлять значительную самостоятельность и свободу.Если мы еще не вполне усвоили высокой идеи самостоятельности, то только потому, что сами еще живем в рабских социальных формах. В стадии цивилизации, которая терпит прислугу, понятие такой формы жизни, как самостоятельность, не может пустить корней или получить свободное развитие. Так в эпоху рабства было искажено и затемнено понятие свободы.Наши слуги не зависят от нас, скорей мы зависим от них.Строить социальное здание на столь глубоком, с гуманной точки зрения, грехе нельзя, не испытав на себе общих его последствий, в форме нравственной приниженности. Часто мы считаем себя самостоятельными только потому, что нами никто не командует, а мы командуем друзьями; но барин, которому необходимо звать на помощь слугу, в сущности - не самостоятелен, ибо он ниже своего слуги. Паралитик, не могущий снять сапог по причинам патологическим, и принц, не смеющий снять их по причинам социальным, фактически находятся в одинаковом положении.Нация, мирящаяся с идеей рабства и полагающая, что пользование услугами ближнего есть преимущество, живет инстинктом угодливости; и в самом деле, мы слишком легко относимся к раболепным услугам, называя их красивыми именами, как вежливость, деликатность, доброта.А в действительности тот, кому служат, ограничен в своей

самостоятельности. Эта мысль должна в будущем стать фундаментом достоинства человека: "Я не желаю услуг, потому что я не бессилен". Вот какую мысль люди должны усвоить, если хотят стать истинно свободными.Всякая педагогическая мера, мало-мальски пригодная для воспитания маленьких детей, должна облегчать детям вступление на этот путь самостоятельности. Мы должны учить их ходить без посторонней помощи, бегать, подниматься и спускаться по лестницам, поднимать оброненные предметы, самостоятельно одеваться и раздеваться, купаться, произносить слова отчетливо и точно выражать свои желания. Мы должны развивать в детях уменье достигать своих индивидуальных целей и желаний. Все это - этапы воспитания в духе независимости. Обыкновенно мы прислуживаем детям, и это - не только акт угодливости по отношению к ним, но и прямой вред, так как этим можно заглушить их полезную, самостоятельную деятельность. Мы склонны видеть в детях нечто вроде кукол, мы их моем и кормим совершенно так же, как если бы это были куклы. Ни на минуту мы не задумываемся над тем, что, если ребенок чего-нибудь не делает, то он, очевидно, не знает, как это делать. А ведь он многое должен уметь делать: ведь природа снабдила его физическими средствами для выполнения разнообразных действий, и умственными способностями для изучения того, как их выполнять. Наш долг по отношению к ребенку, при всяком случае, заключается в том, чтобы помогать ему овладеть полезными действиями, каких природа требует от него. Мать, кормящая своего ребенка и не делающая никаких шагов, чтобы научить его самостоятельно держать ложку и отыскивать ею рот, мать, которая даже не ест сама на глазах ребенка, чтобы он видел, как она это делает, такая мать поступает неправильно. Она оскорбляет основы человеческого достоинства в своем сыне, она с ним обращается, как с куклой, а между тем это - человек, вверенный природою ее попечениям.Всякому известно, что обучение ребенка искусству самостоятельно есть, умываться и одеваться - работа гораздо более скучная и трудная, требующая неизмеримо большего терпения, чем кормление, умывание и .одевание ребенка. Но первый род работы - труд воспитателя, а второй род работы - легкий и невысокого качества труд прислуги. Эта работа легче для матери, но крайне вредна для ребенка, так как закрывает путь и ставит препятствия развитию его жизнедеятельности.Конечные результаты такого отношения матери могут быть чрезвычайно серьезны. Знатный барин, у которого слишком много слуг, не только впадает все в большую зависимость от них, но делается в конце-концов их истинным рабом; его мышцы слабеют от бездеятельности и в конце концов утрачивают свою природную способность к работе. Ум человека, не трудящегося над удовлетворением своих нужд, но требующего их удовлетворения от других, становится тяжелым и неповоротливым. Если такой человек когда-нибудь прозреет и, сознав свое жалкое состояние, пожелает вернуть свою самостоятельность, он убедится, что у него не осталось для этого сил. Вот о каких опасностях должны думать родители из привилегированных классов, если желают, чтобы их дети самостоятельно и по праву пользовались особыми преимуществами, принадлежащими им. Излишняя помощь есть несомненное препятствие развитию природных сил.Восточные женщины носят шаровары, а европейские - юбки; но первые еще в большей степени, чем последние, изучают, как важный элемент воспитания, искусство не двигаться. Такое отношение к женщине приводит к тому, что мужчина работает не только за себя, но и за женщину; женщина же истощает свои природные силы и жизнедеятельность, взвывая в рабстве. Мало того, что ее содержат и ей прислуживают - она унижена, умалена в той индивидуальности, которая принадлежит ей по праву ее рождения в образе человеческом. Как отдельный член общества, она - ноль. Она лишена всех сил и ресурсов, обеспечивающих сохранение жизни.Приведу такой пример: по проселочной дороге едет коляска, в которой сидят отец, мать и ребенок. Вооруженный бандит останавливает коляску известной фразой: "кошелек или жизнь". При 'этом трое находящихся в коляске ведут себя весьма различным образом. Мужчина, меткий стрелок, вооруженный револьвером, быстро выхватывает его и стреляет в грабителя. Мальчик, вооруженный только свободой и легкостью своих ног, вскрикивает и обращается в бегство. Женщина, ничем не вооруженная ни от искусства, ни от природы (ибо ноги, непривыкшие бегать, путаются в юбках), испускает вопль ужаса и падает

без чувств.Эти три различных способа реагирования находятся в теснейшей связи со степенью свободы и самостоятельности каждого из трех индивидов. Упавшая в обморок, это - женщина, пальто которой носят услужливые кавалеры, бросающиеся поднимать оброненный ею предмет и всячески старающиеся избавить ее от малейшего усилия.Пагуба раболепства и зависимости не только в бесполезном "прожигании жизни", культивирующем беспомощность, но и в развитии индивидуальных черт, слишком ясно свидетельствующих о вырождении, об извращении нормальной человеческой натуры. Я имею в виду властность, деспотизм, примеры которого нам слишком хорошо известны. Деспотизм развивается рука об руку с беспомощностью. Он - внешний признак душевного состояния того, кто существует трудом других людей. Слишком часто хозяин является тираном, своего слуги. Деспотизм - дух надсмотрщика, доставленного над рабом.Представим себе умного и искусного работника, не только способного сделать много превосходной работы, но и полезного советчика мастерской, умеющего руководить и направлять общую деятельность среды, в, которой он работает. Человек, господствующий над своей средой, будет, улыбаться в такой момент, когда другие предаются гневу, и обнаружит то огромное самообладание, которое является следствием сознания своего превосходства. Но вас ничуть не удивит, если мы узнаем, что у себя дома этот искусный рабочий бранит свою жену за то, что суп невкусен или не подан в назначенный час. Дома он перестал быть искусным работником; здесь искусный работник - его жена, готовящая ему обед. Он благодушный, невозмутимый человек там, где он силен своей работой, и деспот там, где ему служат. Быть может, если бы он умел стряпать суп, он был бы милейшим человеком!Человек, собственными силами выполняющий все работы, необходимые для удобств и потребностей жизни, побеждает себя, тем самым умножая свои способности и совершенствуясь, как личность.Из юного поколения мы должны создать сильных людей; а сильными людьми мы называем людей самостоятельных и свободных.

УПРАЗДНЕНИЕ НАГРАД И НАКАЗАНИЙ

Если мы примем к руководству вышеизложенные принципы, то упразднение наград и наказаний будет естественным выводом из этих принципов. Человек, дисциплинированный свободою, начинает жаждать истинной и единственной награды, никогда его не унижающей и не приносящей разочарования - расцвета его духовных сил и свободы его внутреннего "я", его души, где возникают все его активные способности.Мне часто приходилось изумляться, до какой степени справедлива эта истина. В первый месяц нашей работы в "Доме ребёнка" учительницы еще не умели проводить в жизнь педагогические принципы свободы и дисциплины. Особенно одна из них в мое отсутствие, старалась исправлять мои идеи введением некоторых приемов, с которыми она свыклась. Явившись однажды неожиданно в класс, я увидела на одном из самых умных наших питомцев большой греческий крестик из серебра, на красивой белой ленточке, а другой ребенок сидел в креслице, демонстративно выдвинутом на середину комнаты. Первый ребенок был награжден, второй - наказан. Учительница, по крайней мере в моем присутствии, не вмешивалась в дело, и положение оставалось таким, каким я застала его. Я промолчала и спокойно стала наблюдать происходящее. Ребенок с крестиком ходил взад и вперед, нося предметы, которыми он занимался, от своего столика к столу учительницы, а на их место кладя другие. Он весь ушел в свои занятия и, видимо, был счастлив. По комнате он ходил мимо кресла ребенка, подвергнутого наказанию. Серебряный крестик сорвался с его шеи и упал на пол. Ребенок, сидевший в кресле поднял его, покачал на ленточке, осмотрел его со всех сторон и затем сказал товарищу: "Смотри, что ты потерял!". Тот обернулся и с видом полнейшего равнодушия поглядел на безделушку; выражение его лица говорило: "Не мешай мне". И он действительно промолвил: "Мне все равно". "Вправду все равно?", - переспросил наказанный ребенок - "Тогда я возьму его себе". А тот ответил "бери" таким тоном, который ясно говорил, мол оставь меня в покое. Ребенок сидевший в кресле, приспособил ленточку так, чтобы крест пришелся спереди на его розовом переднике, и чтобы можно было свободно любоваться его блеском и красивой формой; потом он удобно расселся в своем креслице и с видимым удовольствием любовался своей безделушкой. Так это мы и оставили, и поступили правильно.

Побрякушка-крестик мог удовлетворить ребенка, который был наказан, но не живого ребенка, все удовольствие которого - в деятельности, в работе.Раз я привела с собою в другой "Дом ребенка" знакомую даму. Она не могла нахвалиться детьми, и, раскрыв принесенную с собою шкатулку, показала им несколько блестящих медных медалей на ярко-красных ленточках. "Учительница, - добавила она - повесит эти медали на грудь тем детям, которые будут послушными". Не будучи обязанной воспитывать эту посетительницу в духе моих методов, я промолчала, а учительница взяла шкатулку. В эту минуту очень умный мальчуган, лет четырех, спокойно сидевший за одним из столиков, наморщил лобик с протестующим видом и несколько раз выкрикнул: "Не мальчикам! Не надо мальчикам!".Какое откровение! Этот мальчик уже знал, что он в числе лучших и способнейших в своем классе, хотя никто ему этого не говорил, и не пожелал оскорбительной награды. Не зная, как оградить свое достоинство, он привлек на помощь превосходство мужского пола!Что касается наказаний, то мы не раз обнаруживали детей, которые, беспокоили других, не обращая ни малейшего внимания на наши увещания. Таких детей мы немедленно подвергали медицинскому исследованию. Если ребенок оказывался нормальным, мы ставили один из столиков в углу комнаты и этим путем изолировали ребенка; поместив его в удобное креслице, мы сажали его так, чтобы он видел своих товарищей за работой, и давали, ему его любимые игрушки и игры. Эта изоляция почти всегда успокоительно действовала на ребенка; со своего места он мог видеть всех своих товарищей, мог наблюдать, как они делают свое дело, и это был предметный урок, куда более действительный, чем какие угодно слова учительницы. Мало-помалу он убеждался, как выгодно быть членом общества, столь деятельно трудящегося на его глазах, и у него рождалось желание вернуться, и работать вместе с другими. Таким путем нам удавалось дисциплинировать всех детей, сначала казавшихся неукротимыми. Изолированного ребенка мы всегда делаем предметом особенных забот, почти как больного. Я сама, входя в комнату, прежде всего шла прямо к такому ребенку и начинала ласкать его точно маленького младенца. Потом уже я обращала внимание на прочих, интересовалась их работой и расспрашивала их о ней, точно взрослых, только маленьких ростом. Не знаю, что совершалась в душе тех детей, которых мы находили необходимым дисциплинировать, но только метаморфоза всегда оказывалась полною и прочною. Они очень гордилась тем, что научились работать и вести себя хорошо, и всегда проявляли нежнейшую привязанность к учительнице и ко мне.

БИОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ СВОБОДЫ В ПЕДАГОГИКЕ

С биологической точки зрения свободу при воспитании ребенка в его первые годы надлежит понимать, как требование условий, наиболее благоприятствующих развитию всей его личности. Со стороны физиологической, как и духовной, этим предполагается свободное развитие мозга. Воспитатель должен быть проникнут чувством глубокого благоговения к жизни; наблюдая ребенка с гуманным интересом, он должен уважать развитие в нем этой жизни. Детская жизнь не абстракция, это - жизнь отдельных детей. Существует лишь одно реальное биологическое проявление: живущий индивид; и воспитание должно иметь объектом отдельных индивидов, наблюдаемых по одиночке. Под воспитанием следует разуметь активное содействие, так называемое нормальному выявлению жизни в ребенке. Ребенок есть тело, которое растет, и душа, которая развивается - у обеих этих форм, физиологической и психической, один и тот же вечный источник - сама жизнь. Мы не должны ни душить, ни коверкать таинственных сил, заложенных в этих двух формах роста; мы должна дожидаться от них проявлений, которые, мы знаем, последуют одно за другим.Среда, без сомнения, вторичный фактор в жизненных явлениях; она может содействовать, может препятствовать, но она никогда не может создавать - творить. Современные теории эволюции, от Негели до де-Фриза, в развитии двух биологических ветвей - животного и растительного царств - усматривают внутренний фактор, как главную силу в процессе превращения вида и превращения индивида. Начало развития лежит внутри как вида, так и индивида. Ребенок растет не потому, что его кормят, что он дышит, что он находится в благоприятных условиях температуры; он растет потому, что заложенная в нем потенциально жизнь развивается, становится видимой; потому, что плодотворное зерно, из которого вышла жизнь, развивается

согласно биологическим предначертаниям наследственности. Взрослый человек питается, дышит, испытывает на себе атмосферные и температурные влияния, но не растет. Юношей ребенок становится не потому, что он смеется, или пляшет, или делает гимнастические упражнения, или хорошо питается, но потому, что он дошел до этого особенного физиологического состояния. Жизнь проявляется, жизнь творит, жизнь дает и в свою очередь держится в известных границах и связана известными законами, которых не преступишь. Неподвижные признаки вида не меняются - они могут только варьироваться. Это идея, столь блестяще развитая де-Фризом в его теории мутаций, отмечает также границы воспитания. Мы можем воздействовать на вариации, имеющие отношение к среде, и границы, которые слегка меняются в виде и в индивиде, но мы не можем влиять на мутации. Мутации связаны какими-то таинственными узами с самим источником жизни и сила их превосходит видоизменяющие элементы среды. Вид, например, не может мутировать или измениться в другой вид путем приспособления, как, с другой стороны, великого гения в человеке нельзя заглушить никакими предрассудками, никакой ложной формой воспитания.Среда тем сильнее действует на индивидуальную жизнь, чем менее устойчива и крепка эта индивидуальная жизнь. Но среда может действовать в двух противоположных направлениях: она может благоприятствовать жизни или глушить ее. Так, например, многие виды пальм отлично произрастают в тропических поясах, где климатические условия благоприятствуют их развитию, а многие виды животных и растений вымерли в областях, где они не сумели приспособиться к среде.Жизнь - гордая богиня, она все движется вперед, преодолевая препятствия, которые среда выдвигает на ее победном пути. Вот основная истина: идет ли речь о виде или об индивидах, истинное развитие всегда обеспечено за теми победоносными организмами, в которых крепка и действенна таинственная сила жизни. Очевидно, что для человечества, особенно же для нашего социального строя, именуемого обществом, самым важным вопросом является вопрос об уходе за жизнью, - мы сказали бы, о культуре ее.

КАК ДАВАТЬ УРОК

“ Веди счет словам твоим”.Данте.- “Ад”, песнь X.Установив, что при режиме свободы дети могут проявлять в школе свои естественные наклонности, и что именно для этой цели мы подготовили среду и дидактический материал (предметы, с которыми должен работать ребенок), учительница не может ограничиться одним наблюдением, но должна перейти к эксперименту.В этом методе урок соответствует эксперименту. Чем полнее учительницей изучены приемы экспериментальной психологии, тем легче ей сообразить, как надо давать урок. В самом деле, для надлежащего приложения метода нужен особый технический навык. Учительница должна, по крайней мере, побывать на уроках в "Домах ребенка", чтобы ознакомиться с основными началами метода и его применения. Самая трудная часть этой выучки относится к выработке дисциплины.В первое время пребывания в школе дети не усваивают идей коллективного порядка; эта идея является позднее, как результат упражнений в дисциплине, путем которых ребенок научается отличать добро от зла. Если это так, то очевидно, что в самом начале учительница не может давать коллективных уроков. Такие уроки всегда будут крайне редки, так как дети, пользуясь свободой, не вынуждаются сидеть смирно на месте и прислушиваться к учительнице или присматриваться к тому, что она делает. В сущности, коллективные уроки у нас имеют весьма второстепенное значение и нами почти совсем упразднены.Качества индивидуальных уроков: сжатость, простота, объективность.Итак, уроки наши индивидуальны, и одна из главных их черт — краткость. Данте дает учителям превосходный совет, говоря: "Веди счет словам твоим". Чем старательнее мы урезываем ненужные слова, тем полнее наш урок. Готовясь к уроку, который ей нужно дать, учительница должна обращать особенное внимание на этот пункт, должна тщательно взвешивать и учитывать каждое слово.Вторая характерная особенность урока в "Доме ребенка", это — его простота. В нем не должно быть ничего, кроме безусловной истины. Что учительница не должна расплываться в излишних словах, о. том говорит первое требование сжатости; второе требование, очень близко к первому, а именно: тщательно подобранные слова должны быть возможно проще и сообщать одну только правду.Третье качество урока

— его объективность. Урок надо вести таким образом, чтобы личность учительницы при этом совершенно исчезала. На виду должен оставаться только объект, на который она желает обратить внимание ребенка. На этот простой и краткий урок учительница должна смотреть как на объяснение предмета и того употребления, которое ребенок может сделать, из него.На подобных уроках основным руководством учительницы должен быть метод наблюдения, включающий и подразумевающий свободу ребенка. Следовательно, учительница должна наблюдать, интересуется ли ребенок предметом, насколько он им интересуется, надолго ли и т.д. Причем следует наблюдать даже выражение его лица. Она должна прилагать величайшие старания, чтобы не нарушать принципа свободы; если она заставит ребенка сделать какое-нибудь неестественное усилие, то уже она не будет знать, чем сказывается самостоятельная деятельность ребенка. И если урок, столь строго ограниченный требованиями краткости, простоты в правдивости, не понят ребенком, не воспринят им, как объяснение предмета, то учительница должна твердо запомнить два обстоятельства: во-первых, ей нельзя настаивать на усвоении путем повторения урока, а во-вторых, нельзя давать ребенку чувствовать, что он сделал ошибку, или же, что он не понимает изложенного; иначе учительница заставит его сделать усилие понять и тем самым нарушит его естественнее состояние, которое она подвергает психологическому наблюдению. Иллюстрируем этот вопрос наглядным примером. Положим, учительница желает научить ребенка различать два цвета, красный и синий. Она обращает внимание ребенка на предмет и говорит: "Смотри сюда". Потом, чтобы научить его распознавать цвета, она, показав ему красный предмет, произносит; "Это красный", при этом она слегка возвышает голос и слово "красный" произносит с расстановкой и отчетливо. Показав ему другой цвет, она говорит: "Это синий". Проверяя, хорошо ли ее понял ребенок, она говорит ему: "Дай мне красный. Дай мне синий". Теперь представим себе, что ребенок в этом последнем случае делает ошибку. Учительница не повторяет и не настаивает. Она улыбнется, приласкает ребенка и уберет цветные образчики. Простота урока обыкновенно повергает учительниц в величайшее изумление. Часто они говорят: "Но ведь так каждый умеет делать!" Правда, это нечто вроде Колумбова яйца, но в сущности далеко не всякий сумеет проделать эту простую вещь. Соразмерять свою деятельность, приноравливать ее к этим требованиям ясности, краткости и правдивости, — на деле весьма трудная задача. Особенно это справедливо в отношении учительниц, обученных в духе старинных приемов и привыкших засыпать ребенка массою ненужных, а часто и лживых слов. Например, учительница, преподавая в народных школах, часто прибегает к коллективным приемам. Но когда даешь коллективный урок, необходимо оттенять значение той простой веши, которую желаешь преподать. Необходимо, значит, заставить всех детей следить за объяснениями учительницы, а между тем не все из них оказываются расположены обращать свое вникание именно на данный урок. Учительница обыкновенно начинает урок такими словами: "Дети, угадайте-ка, что у меня в руке!" Она знает, что дети не могут угадать, и потому привлекает их внимание фальшью. По всей вероятности, она прибавит: "Дети, посмотрите на небо. Видали ли вы его прежде? Видали ли вы его ночью, когда оно усыпано яркими звездочками? Нет? А взгляните на мой передник. Знаете вы, какого он цвета? Не кажется ли вам, что он такого же цвета, как небо? Ну, а теперь посмотрите, какой у меня цвет в руке. Это такой цвет, как на небе и на моем переднике. Это — синий. Теперь оглянитесь кругом и скажите, нет ли в комнате чего-нибудь синего. А вы знаете какого цвета вишни? Какого цвета угли, ярко горящие в печке?" и т. д. и т. п.И вот в душе ребенка, проделавшего рад бесполезных усилий угадать, получается какой-то ворох представлений, — небо, передник, вишни и т. д. Ему трудно будет из всей этой неразберихи выделить идею, которую должен был ему выяснить урок, — именно, различие между двумя цветами, синим и красным. Подобный выбор недоступен уму ребенка, который еще не в состоянии следить за такой длинной речью. Помнится мне, я присутствовала на уроке арифметики, на котором детям доказывалось, что два и три составляют пять. Для этой цели учительница пользовалась счетами из цветных шариков. Она, например, отделяла два шарика на верхней линии, три шарика на линии пониже, а в самом низу пять шариков. Не помню хорошо, как именно шел этот урок, но знаю,

что учительница нашла необходимым поместить рядом с двумя шариками на верхней проволоке маленькую картонную куклу в синей юбке, которой она тут же дала имя одного из детей, сидевших в классе, сказав: "Это пусть будет Мариетина". Возле трех шариков она укрепила другую куклу, в юбке другого цвета, и ее назвала Джиджиной. Не помню в точности, как учительнице удалось доказать арифметическую истину, но она очень долго говорила об этих куклах, передвигала их и т. д. Если я помню этих кукол отчетливее, чем арифметический процесс, то что же могли запомнить дети? Если благодаря такому приему они оказались в состоянии заучить, что два и три равняется пяти, то они, должно быть, сделали колоссальное умственное усилие, а учительнице долго пришлось толковать о куклах.

На другом уроке учительница желала пояснить детям разницу между шумом и звуком. Она начала с того, что стала рассказывать детям длинную историю. Потом кто-то, сговорившиеся с нею заранее, громко постучался в дверь. Учительница остановилась и воскликнула: "Что там? Что случилось? В чем дело? Дети, вы не знаете, что там сделали у дверей? Я не могу продолжать сказки. Теперь я ее забыла. Оставим ее без окончания. А знаете, что тут произошло? Это был шум. Это шум! А! Лучше я поиграю с этим младенчиком. (Она при этом берет мандолину, завернутую в скатерть.) Да, дети, я лучше с ним позабавлюсь. Видите малютку, которого я держу в руках?". Некоторые из детей ответили: "Это не малютка!". А другие отвечали: "Это мандолина". Учительница продолжала: "Нет, нет, это малютка, вправду малютка! Я люблю эту малютку. Хотите, я вам покажу эту малютку? Тогда сидите тихо, тихо. А может быть, она говорит? Может быть, она хочет сказать папа, мама". Сунув руку под скатерть, она коснулась струны мандолины. "О, слышите? Малютка плачет! Слышите, как она плачет?". Дети восклицают: "Это мандолина!". И тогда учительница отвечает: "Тише, тише, дети, слушайте, что я буду делать. Она развернула мандолину и начала играть на ней, приговаривая: "Это звук".

Смешно думать, будто на подобном уроке ребенок поймет различие между шумом и звуком. Ребенок, по всей вероятности, вынесет впечатление, что учительница хотела пошутить с ним, или что она глупа, потому что утеряла нить рассказа, как только ей помешали шумом, да еще приняла мандолину за ребенка! Без сомнения, сильнее всего на таком уроке в уме ребенка запечатлеется фигура учительницы, а вовсе не тот предмет, ради которого давался урок.

Добиться простого урока от учительницы, получившей подготовку в духе старинных приемов, — дело весьма трудное. Помню, как однажды, объяснив с большой полнотой и подробностями назначение дидактических материалов, я предложила одной из моих учительниц показать детям на геометрических вкладках различие между квадратом и треугольником. Задача учительницы состояла просто в том, чтобы вложить квадрат и треугольник, сделанные из дерева, в приготовленные для них гнезда. Затем она должна была показать ребенку, как нужно обводить пальцами контуры деревяшек и рамок, в которые деревяшки вкладываются, и при этом приговаривать: "Это — квадрат. Это — треугольник". Но учительница, которую я позвала, начала с того, что заставила ребенка потрепать квадрат и прибавила: "Вот это линия, вот еще одна, еще одна и еще одна. Тут четыре линии. Сосчитай их пальчиком и скажи, сколько их. А вот углы. Сосчитай углы и ощупай их пальчиком. Видишь — и углов здесь; четыре. Хорошенько присмотрись к этой деревяшке! Это — квадрат". Я поправила учительницу. Я сказала, что она не учит ребенка распознавать форму, но дает ему представление о сторонах, об углах, о числе, — и это совсем не то, что ему требовалось узнать на этом уроке. "Но ведь это — то же самое!" — говорила она в свое оправдание. Но это далеко не то же самое. Это — геометрический анализ и математическое исследование предмета. Иметь понятие о форме четырехугольника можно и не зная, как считать до четырех, и не определяя числа сторон и углов. Стороны и углы это — абстракция, в действительности не существующая, а существует кусочек дерева определенной формы. Подробные объяснения учительницы не только спутали ребенка, но и заполнили пропасть между конкретным и абстрактным, между формой предмета и математической стороною формы.

Представьте себе, сказала я учительнице, что архитектор показал вам собор, форма которого вас интересует. Он может при этом следовать двум приемам: он может обратить ваше внимание на красоту линий, на гармонию пропорций, а затем повести вас внутрь постройки и даже в самый купол, чтобы вы могли оценить пропорции всех частей, и ваше впечатление о куполе как в целом, покоилось бы на знании его частей. С другой стороны, он может заставить вас пересчитать окна, узкие или широкие карнизы и показать вам даже чертеж всей постройки; он может объяснить вам законы статики и вывести алгебраические формулы, необходимые при вычислениях. В первом случае вы удержите в памяти форму купола, во втором — не поймете ничего и уйдете под впечатлением, что архитектор вообразил, будто он беседует с товарищем-инженером, а не с путешественником, цель которого — знакомиться с красотами, окружающими его. Вот тоже самое происходит, когда мы, вместо того, чтобы сказать ребенку: "Это — квадрат", и, заставив его ощупать контуры, материально установить понятие формы, начинаем заниматься геометрическим анализом контура. Я считаю преждевременным знакомить детей с геометрическими формами на плоскости и математическими понятиями. Но я не считаю ребенка слишком неподготовленным к усвоению простой формы; напротив, ребенку вовсе не трудно наблюдать квадрат окна или стола, — все эти формы он видит вокруг себя каждый день. Обратить его внимание на определенную форму, значит прояснить впечатление, уже полученное им от нее, и закрепить в нем понятие о ней. Положение, подобное тому, как если бы мы рассеянно оглядывали берега озера, а художник вдруг сказал бы нам: "Как прекрасна кривизна поворота, который озеро делает под этой скалой!" При этих словах вид, который мы наблюдали почти бессознательно, запечатлевается в нашем уме, словно освещенный внезапно сверкнувшим лучом солнца, и мы испытываем радость от того, что кристаллизировалось впечатление, до этой минуты не вполне осознанное нами. Таков и долг наш по отношению к ребенку: бросить луч света и пойти дальше.

Я сравнила бы впечатление от этих первых уроков с переживаниями человека, который мирно гуляет в лесу в полном одиночестве, давая свободно развертываться своей внутренней жизни. Внезапно звук отдаленного благовеста выводит его из задумчивости, и в этот момент пробуждения он сильнее прежнего чувствует мир и красоту, которые смутно ощущал.Стимулировать жизнь и затем дать ей свободно развиваться, раскрываться — вот первейшая задача воспитания. При выполнении такой тонкой задачи требуется большое мастерство в определении момента и пределов вмешательства. Наша цель — не вызывать смятение, не сбивать с толку, а помогать душе, начинающей жизнь, душе, которая должна жить собственными силами. Это искусство должно сопровождать научный метод.И только, когда учительница подойдет таким путем к своим питомцам, пробудив и вдохнув в них жизнь, она овладеет каждой душой, и тогда довольно будет одного ее знака, одного слова; каждый ребенок будет любить ее, признавать ее, слушаться ее. В один прекрасный день она убедится, что все дети повинуются ей нежно и любовно и не только послушны, но и напряженно ждут малейшего знака ее. Они будут рваться к ней, воскресившей их, как к источнику новой жизни. Все это открыл мне опыт, и все это в особенности изумляет посетителей "Домов ребенка". Мы добились коллективной дисциплины словно волшебною силой. Пятьдесят-шестьдесят детей, от двух с половиной до шести лет, все разом и в одно и то же время умеют соблюдать столь совершенную тишину, что наступившее безмолвие кажется безмолвием пустыни. И когда учительница вполголоса говорит детям: "Встаньте, пройдитесь несколько раз по комнате на цыпочках и вернитесь на свои места", то дети, как один человек, поднимаются и исполняют распоряжение без малейшего шума. Голос учительницы обратился к каждому из них; и каждый ребенок ждет от нее новых откровений, новых радостей. С этим сознанием он послушно и внимательно исполняет ее приказание, подобно путнику, неуклонно идущему к своей цели.·

* * Перед нами опять нечто вроде Колумбова яйца. Капельмейстер должен готовить своих музыкантов поодиночке, чтобы из их коллективной работы получилась великая и прекрасная гармония; и каждый музыкант должен усовершенствоваться как индивид, прежде

чем будет в состоянии следовать безмолвным велениям палочки дирижера. А каковы приемы, применяемые в народных школах. Можно сказать, что здесь капельмейстер ведет один и тот же монотонный, а порою диссонирующий ритм на самых разнообразных инструментах и голосах. Мы убеждаемся, что самые дисциплинированные члены общества, это — люди, наилучше вышколенные, люди, наиболее себя усовершенствовавшие; но эта школа или совершенство приобретаются путем соприкосновения с другими людьми. Совершенство коллектива — напр., английских граждан, — это не та материальная и животная солидарность, какая возникает из механической связи; это — не солидарность солдатчины. По части психологии ребенка мы гораздо богаче предрассудками, чем действительными знаниями, имеющими прямое отношение к предмету. До последнего времени мы старались властно царить над ребенком, навязывая ему законы извне, а вовсе не заботились о внутренней победе над ребенком, о руководительстве его человеческой душою. Так дети жили бок о бок с нами, не имея способов заставить узнать себя. Но если мы рассеем атмосферу искусственности, которою мы их окружили, и насилие, которым мы неразумно пытались их дисциплинировать, они откроются нам во всей правдивости своей детской натуры. Кротость детей так абсолютна, нежность их так беспредельна, — она зародыш смирения, который нетрудно заглушить любою формой гнета, любой несправедливостью. Их любовь к знанию превосходит всякую другую любовь и заставляет нас думать, что человечество воистину в самой душе своей носит страсть, которая ведет людей все к новым победам мысли и с каждым столетием все больше смягчает иго различных видов рабства.

Пословицы об учении и уме

- К мягкому воску - печать, а к юному - ученье.
- Корень ученья горек, да плод его сладок.
- Продай кафтан да купи буквицу.
- Азбука к мудрости ступенька.
- Сперва аз да буки, а там - и науки.
- Без букв и грамматики не учатся и математике.
- Дерево и учитель познаются по плоду.
- Пойти в науку - терпеть муку.
- Аз, буки и веди страшат, что медведи.
- Азбука - наука, а ребятам - бука.
- Азбуку учат, во всю избу кричат.
- Мнится, писание - легкое дело, пишут два перста, а болит все тело.
- Наука не пиво: в рот не вольешь.
- Неразумного учить - в бездонную кадку воду лить.
- Сытое брюхо к ученью глухо.
- Читает - летает, да ничего не понимает.
- Повторенье - мать ученья.
- Не на пользу книги читать, коли только вершки в них хватать.
- Не всякий, кто читает, в чтении силу знает.
- Кто грамоте горазд, тому не пропасть.
- Наукою люди кормятся.
- Красна птица перьем, а человек - ученьем.
- Ученье в счастье украшает, а в несчастье утешает.
- Ученье лучше богатства.
- Грамоте учиться - вперед пригодится.
- Век живи, век учись.
- Ученье - свет, а неученье - тьма.

«Поучение» Владимира Мономаха

«Поучéние Владúмира Мономáха» (в некоторых источниках — «Поучение Владимира Всеволодовича», «Завещание Владимира Мономаха детям», «Поучение детям») — литературный памятник XII века, написанный великим князем киевским Владимиром Мономахом. Это произведение называют первой светской проповедью.

Основу нравственности («начало добра») Мономах видит в «страхе Божьем». Далее цитирует Псалтырь и Василия Великого, кои призывают к терпению и воздержанности. Затем он поучает своих детей о необходимости «малых дел». Он призывает молиться молитвой «Господи помилуй», помогать нищим, не губить христианских душ, быть верными клятвам, гостеприимным, почитать старших и священников, не лениться, не пьянствовать, не блудить, не лгать.

Я, худой, дедом своим Ярославом, благословенным, славным, нареченный в крещении Василием, русским именем Владимир, отцом возлюбленным и матерью своею из рода Мономахов... и христианских ради людей, ибо сколько их соблюл по милости своей и по отцовской молитве от всех бед! Сидя на санях, помыслил я в душе своей и воздал хвалу Богу, который меня до этих дней, грешного, сохранил. Дети мои или иной кто, слушая эту грамотку, не посмейтесь, но кому из детей моих она будет люба, пусть примет ее в сердце свое и не станет лениться, а будет трудиться.

Прежде всего, Бога ради и души своей, страх имейте Божий в сердце своем и милостыню подавайте нескудную, это ведь начало всякого добра. Если же кому не люба грамотка эта, то пусть не посмеются, а так скажут: на дальнем пути, да на санях сидя, безлепицу молвил.

Ибо встретили меня послы от братьев моих на Волге и сказали: «Поспеши к нам, и выгоним Ростиславичей, и волость их отнимем; если же не пойдешь с нами, то мы — сами по себе будем, а ты — сам по себе». И ответил я: «Хоть вы и гневаетесь, не могу я ни с вами пойти, ни крестоцелование преступить».

И, отпустив их, взял Псалтырь, в печали разогнул ее, и вот что мне вынулось: «О чем печалишься, душа моя? Зачем смущаешь меня?» — и прочее. И потом собрал я эти полюбившиеся слова и расположил их по порядку и написал. Если вам последние не понравятся, начальные хоть возьмите.

«Зачем печалишься, душа моя? Зачем смущаешь меня? Уповай на Бога, ибо верю в него». «Не соревнуйся с лукавыми, не завидуй творящим беззаконие, ибо лукавые будут истреблены, послушные же Господу будут владеть землей». И еще немного: «И не будет грешника; посмотришь на место его и не найдешь его. Кроткие же унаследуют землю и многим насладятся миром. Злоумышляет грешный против праведного и скрежещет на него зубами своими; Господь же посмеется над ним, ибо видит, что настанет день его.

Оружие извлекли грешники, натягивают лук свой, чтобы пронзить нищего и убогого, заклать правых сердцем. Оружие их пронзит сердца их, и луки их сокрушатся. Лучше праведнику малое, нежели многие богатства грешным. Ибо сила грешных сокрушится, праведных же укрепляет Господь. Как грешники погибнут, — праведных же милует и одаривает. Ибо благословляющие его наследуют землю, клянущие же его истребятся. Господом стопы человека направляются. Когда он упадет, то не разобьется, ибо Господь поддерживает руку его. Молод был и состарился, и не видел праведника покинутым, ни потомков его просящими хлеба. Всякий день милостыню творит праведник и взаймы дает, и племя его благословенно будет. Уклонись от зла, сотвори добро, найди мир и отгони зло, и живи во веки веков».

«Когда восстали бы люди, то живыми пожрали бы нас; когда прогневалась бы на нас ярость его, то воды бы потопили нас».

«Помилуй меня, Боже, ибо попрал меня человек; всякий день нападая, теснит меня. Попрали меня враги мои, ибо много восстающих на меня свыше». «Возвеселится праведник и, когда увидит отмщение, руки омоет свои в крови грешника. И скажет человек: “Если есть награда праведнику, значит есть Бог, творящий суд на земле”». «Освободи меня от врагов моих, Боже, и от восстающих на меня защити меня. Избавь меня от творящих беззаконие и от мужа крови спаси меня, ибо уже уловили душу мою». «Ибо гнев в мгновение ярости его, а вся жизнь в воле его: вечером водворится плач, а наутро радость». «Ибо милость твоя лучше, чем жизнь моя, и уста мои да восхвалят тебя. Так благословлю тебя при жизни моей и во имя твое воздену руки мои». «Укрой меня от сборища лукавых и от множества делающих неправду». «Возвеселитесь все праведные сердцем. Благословлю Господа во всякое время, непрестанна хвала ему», и прочее.

Ибо как Василий учил, собрав юношей: иметь душу чистую и непорочную, тело худое, беседу кроткую и соблюдать слово Господне: «Есть и пить без шума великого, при старых молчать, премудрых слушать, старшим покоряться, с равными и младшими любовь иметь, без лукавства беседуя, а побольше разуметь; не свиреповать словом, не хулить в беседе, не смеяться много, стыдиться старших, с нелепыми женщинами не беседовать, глаза держать книзу, а душу ввысь, избегать суеты; не уклоняться учить увлекающихся властью, ни во что ставить всеобщий почет. Если кто из вас может другим принести пользу, от Бога на воздаяние пусть надеется и вечных благ насладится». «О владычица Богородица! Отними от сердца моего бедного гордость и дерзость, чтобы не величался я суетою мира сего» в ничтожной этой жизни.

Научись, верующий человек, быть благочестию свершителем, научись, по евангельскому слову, «очам управлению, языка воздержанию, ума смирению, тела подчинению, гнева подавлению, иметь помыслы чистые, побуждая себя на добрые дела, Господа ради; лишаемый — не мсти, ненавидимый — люби, гонимый — терпи, хулимый — молчи, умертви грех». Избавляйте обижаемого, давайте суд сироте, оправдывайте вдовицу. Приходите да соединимся, — говорит Господь. — Если будут грехи ваши как обагренные, — как снег обелю их», и прочее. «Воссияет весна поста и цветок покаяния; очистим себя, братья,

от всякой крови телесной и душевной. Взывая к Светодавцу, скажем: “Слава тебе, Человеколюбец!”»

Поистине, дети мои, разумейте, что человеколюбец Бог милостив и премилостив. Мы, люди, грешны и смертны, и если кто нам сотворит зло, то мы хотим его поглотить и поскорее пролить его кровь; а Господь наш, владея и жизнью и смертью, согрешения наши превыше голов наших терпит всю нашу жизнь. Как отец, чадо свое любя, бьет его и опять привлекает к себе, так же и Господь наш показал нам победу над врагами, как тремя делами добрыми избавляться от них и побеждать их: покаянием, слезами и милостынею. И это вам, дети мои, не тяжкая заповедь Божия, как теми делами тремя избавиться от грехов своих и царствия небесного не лишиться.

Бога ради, не ленитесь, молю вас, не забывайте трех дел тех, не тяжки ведь они; ни затворничеством, ни монашеством, ни голоданием, которые иные добродетельные претерпевают, но малым делом можно получить милость Божию.

«Что такое человек, как подумаешь о нем?» «Велик ты, Господи, и чудны дела твои; разум человеческий не может постигнуть чудеса твои», — и снова скажем: «Велик ты, Господи, и чудны дела твои, и благословенно и славно имя твое вовеки по всей земле». Ибо кто не восхвалит и не прославит силу твою и твоих великих чудес и благ, устроенных на этом свете: как небо устроено, или как солнце, или как луна, или как звезды, и тьма, и свет, и земля на водах положена, Господи, твоим промыслом! Звери различные, и птицы и рыбы украшены твоим промыслом, Господи! И этому чуду подивимся, как из праха создал человека, как разнообразны человеческие лица; если и всех людей собрать, не у всех один облик, но каждый имеет свой облик лица, по Божьей мудрости. И тому подивимся, как птицы небесные из рая идут, и прежде всего в наши руки, и не поселяются в одной стране, но и сильные и слабые идут по всем землям, по Божьему повелению, чтобы наполнились леса и поля. Все же это дал Бог на пользу людям, в пищу и на радость. Велика, Господи, милость твоя к нам, так как блага эти сотворил ты ради человека грешного. И те же птицы небесные умудрены тобою, Господи: когда повелишь, то запоют и людей веселят; а когда не повелишь им, то и, имея язык, онемеют. «И благословен, Господи, и прославлен зело!» «Всякие чудеса и эти блага сотворил и совершил. И кто не восхвалит тебя, Господи, и не верует всем сердцем и всей душой во имя Отца и Сына и Святого Духа, да будет проклят!»

Прочитав эти божественные слова, дети мои, похвалите Бога, подавшего нам милость свою; а то дальнейшее — это моего собственного слабого ума наставление. Послушайте меня: если не все примете, то хоть половину.

Если вам Бог смягчит сердце, пролейте слезы о грехах своих, говоря: «Как блудницу, разбойника и мытаря помиловал ты, так и нас, грешных, помилуй». И в церкви то делайте и ложась. Не пропускайте ни одной ночи, — если можете, поклонитесь до земли; если вам занеможется, то трижды. Не забывайте этого, не ленитесь, ибо тем ночным поклоном и молитвой человек побеждает дьявола, и что нагрешит за день, то этим человек избавляется. Если и на коне едучи не будет у вас никакого дела и если других молитв не умеете сказать, то «Господи помилуй» взывайте беспрестанно втайне, ибо эта молитва всех лучше, — нежели думать безлепицу, ездя.

Всего же более убогих не забывайте, но, насколько можете, по силам кормите и подавайте сироте и вдовицу оправдывайте сами, а не давайте сильным губить человека. Ни правого, ни виновного не убивайте и не повелевайте убить его; если и будет повинен смерти, то не губите никакой христианской души. Говоря что-либо, дурное или хорошее, не клянитесь Богом, не креститесь, ибо нет тебе в этом никакой нужды. Если же вам придется крест

целовать братии или кому-либо, то, проверив сердце свое, на чем можете устоять, на том и целуйте, а поцеловав, соблюдайте, чтобы, преступив, не погубить души своей. Епископов, попов и игуменов чтите, и с любовью принимайте от них благословение, и не устраняйтесь от них, и по силам любите и заботьтесь о них, чтобы получить по их молитве от Бога. Паче же всего гордости не имейте в сердце и в уме, но скажем: смертны мы, сегодня живы, а завтра в гробу; все это, что ты нам дал, не наше, но твое, поручил нам это на немного дней. И в земле ничего не сохраняйте, это нам великий грех. Старых чтите, как отца, а молодых, как братьев. В дому своем не ленитесь, но за всем сами наблюдайте; не полагайтесь на тиуна или на отрока, чтобы не посмеялись приходящие к вам, ни над домом вашим, ни над обедом вашим. На войну выйдя, не ленитесь, не полагайтесь на воевод; ни питью, ни еде не предавайтесь, ни спанью; сторожей сами наряживайте, и ночью, расставив стражу со всех сторон, около воинов ложитесь, а вставайте рано; а оружия не снимайте с себя второпях, не оглядевшись по лености, внезапно ведь человек погибает. Лжи остерегайтеся, и пьянства, и блуда, от того ведь душа погибает и тело. Куда бы вы ни держали путь по своим землям, не давайте отрокам причинять вред ни своим, ни чужим, ни селам, ни посевам, чтобы не стали проклинать вас. Куда же пойдете и где остановитесь, напоите и накормите нищего, более же всего чтите гостя, откуда бы к вам ни пришел, простолюдин ли, или знатный, или посол; если не можете почтить его подарком, — то пищей и питьем: ибо они, проходя, прославят человека по всем землям, или добрым, или злым. Больного навестите, покойника проводите, ибо все мы смертны. Не пропустите человека, не поприветствовав его, и доброе слово ему молвите. Жену свою любите, но не давайте им власти над собой. А вот вам и основа всему: страх Божий имейте превыше всего.

Если не будете помнить это, то чаще перечитывайте: и мне не будет стыдно, и вам будет хорошо.

Что умеете хорошего, то не забывайте, а чего не умеете, тому учитесь — как отец мой, дома сидя, знал пять языков, оттого и честь от других стран. Леность ведь всему мать: что кто умеет, то забудет, а чего не умеет, тому не научится. Добро же творя, не ленитесь ни на что хорошее, прежде всего к церкви: пусть не застанет вас солнце в постели. Так поступал отец мой блаженный и все добрые мужи совершенные. На заутрене воздавши Богу хвалу, потом на восходе солнца и увидев солнце, надо с радостью прославить Бога и сказать: «Просвети очи мои, Христе Боже, давший мне свет твой прекрасный». И еще: «Господи, прибавь мне год к году, чтобы впредь, в остальных грехах своих покаявшись, исправил жизнь свою»; так я хвалю Бога и тогда, когда сажусь думать с дружиною, или собираюсь творить суд людям, или ехать на охоту или на сбор дани, или лечь спать: спанье в полдень назначено Богом; по этому установленью почивают ведь и зверь, и птица, и люди.

Домострой

Домостро́й (полное название — Книга, называемая «Домострой», содержащая в себе полезные сведения, поучения и наставления всякому христианину — мужу, и жене, и детям, и слугам, и служанкам) — памятник русской литературы XVI века, являющийся сборником правил, советов и наставлений по всем направлениям жизни человека и семьи, включая общественные, семейные, хозяйственные и религиозные вопросы. Наиболее известен в редакции середины XVI века, приписываемой протопопу Сильвестру. С точки зрения лингвистики интересен как опыт синтеза литературно-книжной речи (церковно-славянского языка) и народно-разговорного языка.

19. КАК ВОСПИТАТЬ СВОИХ ДЕТЕЙ В ПОУЧЕНИЯХ РАЗНЫХ И В СТРАХЕ БОЖЬЕМ

Да пошлет Бог кому детей, сыновей и дочерей, то заботиться отцу и матери о чадах своих; обеспечить их и воспитать в доброй науке: учить страху Божию и вежливости, и всякому порядку. А со временем, по детям смотря и по возрасту, учить их рукоделию, отец – сыновей, а мать – дочерей, кто чего достоин, какие кому Бог способности даст. Любить и хранить их, но и страхом спасать, наказывая и поучая, а не то, разобравшись, и поколотить. Наказывай детей в юности – упокоят тебя в старости твоей. И хранить, и блюсти чистоту телесную и от всякого греха отцам чад своих как зеницу ока и как свою душу. Если же дети согрешают по отцовскому или материнскому небрежению, о таковых грехах и ответ им держать в день Страшного суда. Так что если дети, лишенные наставлений отца и матери, в чем согрешат или зло сотворят, то и отцу и матери с детьми их от Бога грех, а от людей укор и насмешка, дому убыток, а себе самим скорбь, от судей же позор и пеня. Если же у богобоязненных родителей, рассудительных и разумных, дети воспитаны в страхе Божьем в добром наставлении, и научены всякому знанию и порядку, и ремеслу, и рукоделию,– такие дети вместе с родителями своими Богом будут помилованы, священниками благословлены и добрыми людьми похвалены, а вырастут – добрые люди с радостью и благодарностью женят сыновей своих на их дочерях или, по Божьей милости и подбирая по возрасту, своих дочерей за сыновей их выдадут замуж. Если же из таковых какое дитя и возьмет Бог после покаяния и с причащением, тем самым родители приносят Богу непорочную жертву, и как вселятся такие дети в чертоги вечные, то имеют дерзновение у Бога просить милости и прощения грехов также и для своих родителей.

20. КАК ВОСПИТАТЬ ДОЧЕРЕЙ И С ПРИДАНЫМ ЗАМУЖ ВЫДАТЬ

Если дочь у кого родится, благоразумный отец, который торговлей кормится – в городе ли торгует или за морем,– или в деревне пашет, такой от всякой прибыли откладывает на дочь (и в деревне также): или животинку растят ей с приплодом, или из доли ее, что там Бог пошлет, купит полотна и холстов, и куски ткани, и убрусы, и рубашка – и все эти годы ей в особый

сундук кладут или в короб и платье, и уборы, и мониста, и утварь церковную, и посуду оловянную и медную и деревянную, добавляя всегда понемножку, каждый год, как сказано, а не все вдруг, себе в убыток. И всего, даст Бог, будет полно. Так дочь растет, страху Божью и знаниям учится, а приданое ей все прибывает. Только лишь замуж сговорят – отец и мать могут уже не печалиться: дал Бог, всего у них вволю, в веселии и в радости пир у них будет. Если же отец и мать незапасливы, для дочери своей, по сказанному здесь, ничего не приготовили, и доли ей никакой не выделили, лишь станут замуж ее отдавать – тотчас же кинутся и покупать все, так что скорая свадьба у всех на виду. И отец и мать впадут в печаль от свадьбы такой, ведь купить все сразу – дорого. Если же по Божьей воле дочь преставится, то поминают ее приданым, по душе ее сорокоуст, и милостыню раздают. А если есть и другие дочери, таким же образом заботиться и о них.

21. КАК ДЕТЕЙ УЧИТЬ И СТРАХОМ СПАСАТЬ

Наказывай сына своего в юности его, и упокоит тебя в старости твоей, и придаст красоты душе твоей. И не жалей, младенца бия: если жезлом накажешь его, не умрет, но здоровее будет, ибо ты, казня его тело, душу его избавляешь от смерти. Если дочь у тебя, и на нее направь свою строгость, тем сохранишь ее от телесных бед: не посрамишь лица своего, если в послушании дочери ходят, и не твоя вина, если по глупости нарушит она свое девство, и станет известно знакомым твоим в насмешку, и тогда посрамят тебя перед людьми. Ибо если выдать дочь свою беспорочной – словно великое дело совершишь, в любом обществе будешь гордиться, никогда не страдая из-за нее. Любя же сына своего, учащай ему раны – и потом не нахвалишься им. Наказывай сына своего с юности и порадуешься за него в зрелости его, и среди недоброжелателей сможешь им похвалиться, и позавидуют тебе враги твои. Воспитай детей в запретах и найдешь в них покой и благословение. Понапрасну не смейся, играя с ним: в малом послабишь – в большом пострадаешь скорбя, и в будущем словно занозы вгонишь в душу свою. Так не дай ему воли в юности, но пройдись по ребрам его, пока он растет, и тогда, возмужав, не провинится перед тобой и не станет тебе досадой и болезнью души, и разорением дома, погибелью имущества, и укором соседей, и насмешкой врагов, и пеней властей, и злою досадой.

Если воспитаешь детей своих в страхе Божьем в поучении и наставлении, и до возмужания их сохранишь в целомудрии и в чистоте телесной, законным браком их сочетаешь, благословив, и обеспечишь всем, и станут наследниками имения твоего, и дома, и всего твоего прибытка, который имеешь, то упокоят они тебя в твоей старости, а после смерти вечную память отслужат по родителям своим, да и сами благословенны пребудут вовеки, и великую награду получат от Бога в сей жизни и в будущей, если живут они по заповедям господним.

Василия Кесарийского поучение юношам. Следует оберегать душевную чистоту и телесное бесстрастие, имея походку кроткую, голос тихий, слово благочинно, пищу и питье не острые; при старших – молчание, перед мудрейшими-послушание, знатным-повиновение, к равным себе и к младшим – искреннюю любовь; нечестивых, плотских, любострастных людей избегать, поменьше говорить да побольше смекать, не дерзить словами, не засиживаться в беседах, не бесчинствовать смехом, стыдливостью украшаться, с распутными бабами не водиться, опустив очи долу, душу возносить горе, избегать прекословия, не стремиться к высокому сану, и ничего не желать, кроме чести от всех. Если же кто из вас сможет другим помочь, тот и от Господа сподобится награды и вечных благ наслаждения.

22. КАК ДЕТЯМ ПОЧИТАТЬ И БЕРЕЧЬ ОТЦА И МАТЬ И ПОВИНОВАТЬСЯ ИМ И УТЕШАТЬ ИХ ВО ВСЕМ

Чада, вслушайтесь в заповеди господни: любите отца своего и мать свою и слушайтесь их, и повинуйтесь им божески во всем, и старость их чтите, и немощь их и страдание всякое от всей души на себя возложите, и благо вам будет, и долголетними пребудете на земле. За то простятся грехи ваши, и Бог вас помилует, и прославят вас Люди, и дом ваш пребудет во веки, и наследуют сыновья сынам вашим, и достигнете старости маститой, в благоденствии дни свои проводя. Если же кто осуждает или оскорбляет своих родителей или клянет их, или

ругает, тот перед Богом грешен и проклят людьми и родителем. Кто бьет отца или мать – тот отлучится от церкви и от святынь, пусть умрет он лютою смертью от гражданской казни, ибо сказано: «Отцовское проклятье иссушит, а материнское искоренит». Сын или дочь, не послушные отцу или матери, сами себя погубят и не доживут до конца своих дней, если прогневят отца или досадят матери. Себе он кажется праведным перед Богом, но язычника хуже он, сообщник нечестивых, о которых пророк Исайя сказал: «Погибнет нечестивый и пусть не увидит славы господней"". Он назвал нечестивыми тех, кто обесчесит своих родителей. И еще сказал: «Кто насмехается над отцом и укоряет старость матери, – пусть склюют его вороны и сожрут орлы!»

Воздающие же честь отцу-матери, повинующиеся им во всем по-божески, во всем станут утешением для родителей, и в день печали спасет их Господь Бог, молитву их услышит, и все, что попросят, подаст им благое. Утешающий мать свою творит волю Божью и угождающий отцу в благости проживет. Вы же, дети, делом и словом угождайте родителям своим во всяком добром замысле, и вас благословят они: отчее благословение дом укрепит, а материнская молитва от напастей избавит. Если же оскудеют разумом в старости отец или мать, не бесчестите их, не укоряйте, и тогда почтут вас и ваши дети. Не забывайте трудов отца-матери, ибо о вас заботились и за вас печалились, упокойте старость их и о них позаботьтесь, как и они о вас некогда. Не говори: «Много сделал добра им и одеждой и пищей и всем, что нужно»,– этим ты еще не избавлен от них, ибо не сможешь и ты их родить и позаботиться так, как они о тебе. Потому-то с трепетом и раболепно служи им, тогда и сами от Бога награду примете и вечную жизнь получите, как исполняющие заповеди Его.

23. ПОХВАЛА МУЖЬЯМ

Если подарит кому-то Бог жену хорошую – дороже это камня многоценного. Такой жены и при пущей выгоде грех лишиться: наладит мужу своему благополучную жизнь.

Собрав шерсть и лен, все, что нужно, исполнит руками своими, будет словно корабль торговый: отовсюду вбирает в себя все богатства. И встанет средь ночи, и даст пищу дому и дело служанкам. От плодов своих рук преумножит богатство. Препоясав туго чресла свои, руки свои утвердит на дело. И чад своих поучает, как и служанок, и не гаснет светильник ее всю ночь: руки свои простирает на труд, утверждает персты на веретене. Милость свою обращает на убогого, и плоды трудов подает нищим – не беспокоится о доме своем ее муж: самые разные одежды нарядные приготовит и мужу своему, и себе, и детям, и домочадцам своим. И потому, когда муж ее будет в собрании вельмож или воссядет со знакомыми, которые всегда почитают его, он, мудро беседуя, знает, как поступать хорошо, ибо никто без труда не увенчан. Доброй женою блажен и муж, и число дней его жизни удвоится – добрая жена радует мужа своего и наполнит миром лета его: хорошая жена – благая награда тем, кто боится Бога, ибо жена делает мужа своего добродетельней: во-первых, исполнив Божию заповедь, благословлена Богом, а во-вторых, хвалят ее и люди. Жена добрая, трудолюбивая, молчаливая – венец своему мужу, если обрел муж такую жену хорошую-только благо выносит из дома своего. Благословен и муж такой жены, и года свои проживут они в добром мире. За жену хорошую мужу хвала и честь. Добрая жена и по смерти спасает мужа своего, как благочестивая царица Феодора.

24. КАК РУКОДЕЛЬНИЧАТЬ ВСЯКОМУ ЧЕЛОВЕКУ И ЛЮБОЕ ДЕЛО ДЕЛАТЬ, БЛАГОСЛОВЯСЬ

В домашнем хозяйстве и всюду, всякому человеку, хозяину и хозяйке, или сыну и дочери, или слугам, мужчинам и женщинам, и всякому мастеровому человеку, старому и малому, и ученикам любое дело начать и рукодельничать: или еду и питье готовить, или печь что и разные припасы делать и всякое рукоделье и ремесло, и приготовь, очистясь от всякой грязи и руки начисто вымыв, прежде всего – святым образам поклониться трижды в землю, а если болен – только до пояса; а кто может – «Достойно есть» произнести, так, благословясь у старшего, и молитву Исусову проговорит, да, перекрестясь, и молвит: «Господи, благослови, Отче!» – с тем и начать всякое дело, тогда ему Божья милость поспешествует, ангелы незримо помогают, а бесы исчезнут, и дело такое Богу в честь, а душе на пользу.

А есть и пить с благодарностью – будет сладко: что впрок сделано, то мило, делать же с молитвой и с доброй беседой или в молчании, а если во время дела какого раздастся слово праздное и непристойное, или с ропотом, или со смехом, или с кощунством грязные и блудливые речи и песни бесовские да игры,– от такого дела и от такой беседы Божья милость отступит, ангелы отойдут в скорби, и возрадуются бесы, видя, что волю их исполняют безумные христиане. И приступят тут лукавые, влагая в помысл всякую злобу, вражду и ненависть, и подвигнут мысли на блуд и на гнев и на всякое кощунство и сквернословие, и на всякое прочее зло, – и вот уже дело, еда и питье, не спорятся, и каждое ремесло и всякое рукоделие не по-Божьи свершается, Богу во гнев, ибо не благословенное людям не нужно, не мило, да и не прочно оно, а еда и питье не вкусны и не сладки, только дьяволу да слугам его и угодно, и радостно. А кто еду и питье и какое еще рукоделье не чисто исполнит, и в ремесле каком что украдет, подмешает, подменит или соврет и притом поБожится ложно: не настолько сделано или не в столько стало, а он врет,-так те все дела не угодны Богу, и тогда запишут их бесы, и за это все взыщется с человека в день Страшного суда. И хозяина обманул, и людям навредил, да и впредь никто ему не поверит. А если что сотворил не по правде или приврал и выклянчил, или выторговал обманом, – не благословен подобный доход, не надежен, и милостыня с него неприятна Богу. От праведных же трудов и от честных доходов и себе надежно, и Богу достойно дать, и такая милостыня Богу приятна, а сам человек Богу угоден и людьми почтен, всякий ему во всем доверяет: и в этом мире добрыми делами Богу он угодит, и в будущей жизни во веки царствует.

25. НАКАЗ МУЖУ И ЖЕНЕ, И ДЕТЯМ, И СЛУГАМ О ТОМ, КАК СЛЕДУЕТ ИМ ЖИТЬ

Следует тебе самому, господину, жену и детей, и домочадцев учить не красть, не блудить, не лгать, не клеветать, не завидовать, не обижать, не наушничать, на чужое не посягать, не осуждать, не бражничать, не высмеивать, не помнить зла, ни на кого не гневаться, к старшим быть послушным и покорным, к средним – дружелюбным, к младшим и убогим – приветливым и милостивым. Всякое дело править без волокиты и особенно в оплате не обижать работника, всякую же обиду с благодарностью претерпеть Бога ради: и поношение, и укоризну. Если поделом поносят и укоряют – соглашаться и новых безрассудств избегать, а в ответ не мстить. Если же ни в чем не повинен ты, уже за это от Бога получишь награду. А домочадцев своих учи страху Божию и добродетели всякой, и сам то же делай, и вместе от Бога получите милость. Если же небрежением и твоим нерадением сам или жена, наставленьем твоим обделенная, согрешит или зло сотворит перед Богом, или домочадцы твои, мужчины, женщины, дети твои грех какой совершат, хозяйского наставления не имея: ругань, воровство или блуд и всякое зло сотворят,-все вместе по делам своим примете: зло сотворившие – муку вечную, а хорошо поступишь и ты, и те, кто с тобою – вместе с ними заслужишь вечную жизнь; тебе даже больше награда, ибо не об одном себе старался ты перед Богом, но и всех, кто с тобою, ввел в вечную жизнь.

Послание Климента Смолятича

Кли́мент (Клим) Смоля́тич (год рождения неизвестен — ум. после 1164) — русский средневековый мыслитель, Митрополит Киевский и всея Руси (1147—1155), церковный писатель, первый русский богослов, второй митрополит русского происхождения. Был высокообразованным человеком своего времени. В летописи упоминается как такой «книжник и философ, каких в Русской земле ещё не бывало».

До нас дошло лишь одно произведение, бесспорно ему принадлежащее — «Послание, написано Климентом митрополитом русским, Фоме, прозвитеру, истолковано Афанасием мнихом». Старший из известных списков Послания датируется XV веком. Памятник состоит из двух частей. Первая — предисловие, в котором Климент отводит упрёки Фомы, обвиняющего его в тщеславии, в том, что Климент мнит себя «философом», вместо «почитаемых писаний» ссылается на Гомера, Аристотеля и Платона. Климент отстаивает своё право «пытати потонку божественных писаний», то есть прибегать при толковании библейских образов и выражений к притчам и иносказаниям, а не ограничиваться буквальным их пониманием. Вторая часть Послания содержит толкования библейских выражений; многие из них имеют параллели в других источниках.

Послание, написанное Климентом, митрополитом русским, священнику Фоме и объясненное Афанасием-монахом

Господи, благослови, отче!

Прочтя письмо твоей милости, хотя и с медленьем, восхитился я, и, попутно в память свою углубясь совершенно, был изумлен я благомыслием твоим, возлюбленный мне о господе брат Фома! Есть в письме твоем дружеское порицание нашему тщеславию, и о том с удовольствием прочел я перед многими свидетелями и пред князем Изяславом твое преславное ко мне послание. И хотя осознал я причину, по которой ты пишешь, ты, любимый, не строго суди это, составленное для тебя мое послание. Говоришь ты: «Прославляешь себя писанием, философом себя почитая», но тут и сам себя обличаешь: когда я тебе так писал? Не писал и писать не хотел! Говоришь мне: «Философию излагаешь»,— и это совсем несправедливо ты пишешь, будто, оставив Священное писание, излагал я Гомера, и Аристотеля, и Платона, которые средь греческих столпов славнейшими были; если же и писал, то не тебе, а князю, да и то не часто. А коли огорчен ты, что тебя я затронул, бог свидетель, не испытывал я твоего благомыслия, но только открыто писал все, в чем не мог разобраться. И напрасно сравниваешь меня с учителем своим Григорием, когда говоришь, что «с Григорием

беседовал я о душевном спасении», — но разве я порицал или укорял Григория? Еще и признаюсь, что не только праведен он, но и преподобен, если дерзко сказать — то и свят он! Да и к тому же, если он не учил тебя, то не знаю, откуда хочешь поручившиеся тебе души наставлять, ибо Григорию и тебе многое не известно. Но удивительно говоришь ты мне: «Прославляешься», а я объясню тебе, кто такие славолюбцы — которые присоединяют дом к дому, и села к селам, изгоев, и общинников, и борти, и пожни, и поля, и пустоши,— но от них-то я, грешный Клим, как раз и свободен; вместо домов, и сел, и бортей, и пожен, людей же и изгоев у меня земли четыре локтя, чтобы вырыть могилу. Эту гробницу видели многие, если ж ее вижу каждый день по семь раз, не знаю, с чего промышлять мне о славе,— ведь нет мне иного пути до церкви, кроме гробницы. Захотел бы я славы, то, по словам Златоуста, не диво: многие богатство презрели, славы же — ни один, и прежде искал бы я власти по силе своей. Но только, постигший сердца и души, ведает он один, как молился я, чтобы избавиться власти! Однако все по божьему усмотрению, и коли случится — нелепо ему сопротивляться. Поэтому, милый, ответа тебе не даю, но на вопрос обращаю твое внимание: не пристало ли тщательно вникать в божественное Писание? Последуем блаженному Соломону, сказавшему в притчах: «Если обопрешь око свое на него, ни с кем не сравниться тебе». Уже Соломон, славы ища, так пишет! Или: «Премудрость создала себе храм и воздвигла семь столпов»; а то, славы ли себе ища, говорит Соломон: «Вот премудрость создала себе храм». Премудрость — это божество, а храм — человечество, ибо, как в храм, вселился бог в плоть человеческую, которую принял от пречистой владычицы нашей богородицы истинный наш Христос бог. Что же касается «утвердив семь столпов» — это значит семь соборов святых и богоносных наших отцов.

Что же касается этого Давида, будто «возлюбили рабы твои каменья, и о прахе его жалеют» — да о прахе ли бог отец или о камне говорит? Если позволишь мне, любимый, истолковать,— камень и есть прах. Ибо вот бог отец об апостолах говорит, если вчитаться в Книгу Бытие, у свидетеля бога, Моисея: «Ибо сказал господь бог: вот Адам стал как и мы, как один из нас, и теперь, не простирая руки, пусть возьмет от дерева жизни» — не то ли это, что читаю я тщеславия ради? <...>

Но, однако, не перегружайся прегрешеньями нашими, как изрекают некие, в конце пути которых — печальная гибель, но лучше сам облегчи от бремени тяжкого нашу спину, ибо ревностен бог: не даст славы своей никому, кто вступает с ним в спор, изгонит вместе с творящими беззаконие. Нет же неправды у бога; добавлю я: и не будет! Ибо испытает сердца и души, так как праведен бог. Рассуждать нам следует, дорогие, и понять. Посмотри-ка, вот как огонь, высекаемый камнем и выходящий из дерева, возникает и разгорается под плотскими руками человека, но стоит лишь силу огню увеличить в горенье, взгляни: любая, в человеческом искусстве чистейшая вещь, брошенная в огонь, очищается; так золото или серебро, если содержит в себе грязные примеси, помещенное в искусный огонь, выжигается огненным пламенем, и так очищается внесенное золото и серебро, возвращаясь положившему его чистым и нерушимым, тогда как ненужная примесь бесследно исчезнет. Если же так, то огонь — вещество, сотворенное богом на службу умному и рассудительному, одаренному словом человеку. <...>

Вот же и в Евангелии отмечает господь наш Иисус Христос, говоря: «Некий человек шел из Иерусалима в Иерихон и попался разбойникам, которые сняли с него одежду и изранили его», ибо Иерусалим понимается как Эдем, Иерихон же — как мир. Некий же человек — это Адам, разбойники — бесы, обманом которых лишился Адам боготканых одежд; раны же, понимай, — грехи. Какую философию я изложил — не пойму. Христос сказал святым ученикам и апостолам: «Лишь вам дано знать тайны царства небесного, прочим же — в притчах»,— это ли, милый, философия, которою и ищу я славы у людей? Как описали евангелисты чудеса Христовы, хочу я понять правильно и сердцем. Что мне видеть под дочерью Иаира? — спрашиваю я справедливо, и отвечает мне: то-то и то-то. Что мне понимать под дочерью хананеянки? — хочу я сердцем понять. Что значит: кровоточивая? — ищу я значения слова; что такое «пятью хлебами и двумя рыбами»?—спрашиваю я евангелиста; что такое засохшая смоковница? — спрашиваю о значении слова; что в этой вдове, бросившей два

медяка на святилище? и умоляю, чтобы лишенная света душа моя стала этой вдовицей и бросила два медяка на святилище: плоть — целомудрием, душа же — смиреньем; что мне в ловле рыб — и спрашиваю евангелиста; как понимать исцеленье расслабленного, хочу я знать верно. Все эти божественные господа нашего Иисуса Христа явления и чудеса, которые в святом Евангелии поминаются, по воле своей я напомнил,— те, что святые и божественные отцы наши, подражая словам господним, добавили, чтобы объяснить и растолковать то и это. Очень полезно, и хорошо, и похвально, и не столь чудесно и славно, сколько верно все то, что господь наш, на деле чудеса и явления совершив, показал воскрешение дочери Иаира, бывшею мертвой совсем и лишенной души; если же вспомним дочь хананеянки и кровоточивую, пять хлебов и две рыбы, и засохшую смоковницу, или эту вдовицу, бросившую два медяка на святилище, или ловлю рыбы, или исцелевшего расслабленного,— все это так действительно было, как говорит Евангелие, ибо господь наш не притчею, но делом божественные свои явления и чудеса показал.

<...> Все, что сказал я тебе, изрек Соломон, пока семь частей, а потом и восьмую. Изучая все это со тщаньем, назовешь ли ты это тщеславием, милый? Вспоминаю я снова названного тобою учителя Григория, которого я, не стыдясь, назвал и святым. Но, не осуждая его, скажу по правде: Григорий знал альфу, как и ты, и виту, хоть и всю, письмо в двадцать четыре буквы. А знаешь, есть люди, и я их видел, которые могут сказать альфу, чтоб не солгать, на сто, или двести, или триста, или четыреста, а виту — также. Размышляй, милый, размышлять надлежит и знать, как все существует, и управляется, и совершенствуется силой божьей: никакой нет силы, кроме силы божьей, никакой нет помощи, кроме помощи божьей, ибо все, как сказано, что пожелал он, все создал на небесах, и на земле, и в море, во всех безднах, и прочее.

<...> Очень, брат, удивляюсь я, чего достиг с тобою Григорий, если обо всем том не дал тебе и представления, вот уж дивлюсь!

<...> Изложил я шестнадцать рассказов, удивительных и похвалы достойных, которые не даются в церковном чтении из-за величия мысли и глубину, за сокровенный смысл и глубокий.

ПОСТАНОВЛЕНИЯ "СТОГЛАВА" ОБ УЧЕНИИ И УЧИЛИЩАХ (1554 г.)

При деятельном участии митрополита Макария в 1551 г. прошел церковный собор, материалы которого были оформлены в книгу, вошедшую в историю как "Стоглав" и включавшую в себя 100 ответов собора на вопросы царя Ивана IV, касавшиеся церковных и мирских дел. В царских вопросах была отражена программа политической группировки, получившей название "Избранной рады", направленная на упорядочение жизни в стране, разграничение полномочий церкви и государства. Высшее духовенство, в основном поддержавшее предложенные царем преобразования, сумело отстоять интересы церкви и, в частности, не допустить дальнейшего наступления на монастырские владения. Источники "Стоглава" многочисленны и разнообразны по своей жанровой природе: это богослужебные книги, сборники судебно-правового и нравственно-дидактического характера ("Мерило Праведное", "Златая цепь", "Измарагд"), постановления церковных соборов, публицистические сочинения, послания и челобитные к царю.

Особые разделы "Стоглава" посвящались развитию просвещения и образования на Руси: организации во всех городах при церквах училищ, куда бы "все православные хрестьяне" отдавали своих детей "на учение грамоте и на учение книжного письма и церковного пения". После страшного московского пожара 1547 г. возникла потребность в создании новых икон, поэтому по решению "Стоглава" иконописные мастерские должны были обучать изографов, труд которых строго регламентировался. Тем не менее "Стоглав" признавал право художника на творческий вымысел; он узаконил бытийное письмо, т.е. изображение исторических событий и лиц. Большое внимание собор 1551 г. уделил распространению рукописных книг, обязав "по всем церквам дозирать священные книги и исправлять их", а также следить за работой писцов, которым надлежало писать "с добрых переводов". Чтобы предотвратить "порчу книг", московское правительство решило открыть печатные дворы, "якоже в Грецех, и в Венецыи, и во Фригии, и в прочих языцех". Результатом такого нововведения, которое следует расценивать как революцию в книжном деле, явился первопечатный московский "Апостол" (1564) Ивана Федорова.

Глава 35. *О дьяцех, хотящих в дьяконы и в попы ставитися*. О ставленикех хотящих в дьяконы и в попы ставитися, а грамоте мало умеют; и святителем их поставити - ино противно священным правилом, а не поставити - и святыя церкви без пения будут, а православные християне учнут без покаяния умирати. И святителем избирати по священным правилом - в попы ставити 30 лет, а в диаконы 25 лет; а грамоте бы умели, чтобы могли церковь божию здержати и детей своих духовных православных крестьян, управити могли по священным правилом. Да о том их святители истязуют с великим запрещением: почему мало умеют грамоте, и они ответ чинят: мыдеи у своих отцов учимся или от своих мастеров, а инде деи нам учитися негде; сколько отцы наши умеют и мастеры, по тому и нас учат, а отцы их и

мастеры и сами потому же мало умеют, и силы в божественном писании не знают; а учитца им негде. А прежде сего в российском царствии на Москве, и в великом Новеграде, и по иным городом многие училища бывали, грамоте, и писати, и пета, и чести гораздых много было. Но певцы, и чтецы, и доброписцы славны были по всей земли и до днесь.

Глава 36. *О училищех книжных по всем градом*. И мы о том по царскому совету соборне уложили: в царствующем граде Москве и по всем градом тем же протопопом и старейшим священником и со всеми священники и дьяконы, коиждо во своем граде по благословению своего святителя, - избрати добрых духовных священников и дьяконов и дьяков, женатых и благочестивых, имущих в сердцы страх божий, могущих иных пользовати, и грамоте и чести, и писати горазди. И у тех священников, и у дьяконов, и у дьяков учинити в домех училища, чтобы священницы и дьяконы, и все православные християне в коемждо граде предавали им своих детей на учение грамоте, и на учение книжнаго писма, и церковного пения псалтырного, и чтения налойного, и те бы священники, и дьяконы, и дьяки избранные учили своих учеников страху божию, и грамоте, и писати, и пети, и чести со всяким духовным наказанием. Наипаче же всего учеников бы своих брегли и хранили во всякой чистоте, и блюли их от всякого растления. А учили бы есте своих учеников грамоте довольно, сколько сами умеете, и силу бы им в писании сказывали, по данному вам от бога таланту, ничтоже скрывающей; чтобы ученицы ваши все книги учили, которые соборная святая церковь приемлет, чтобы потом и впредь могли не токмо себе, но и протчих пользовати и учити страху божию о всех полезных; так же бы учили своих учеников чести и пети и писати, сколько сами умеют, ничтоже скрывающе, но от бога мзды ожидающе, а и зде от иже родителей дары и почести приемлюще по их достоинству.

Юности честное зерцало

ЮНОСТИ
ЧЕСТНОЕ ЗЕРЦАЛО
или
ПОКАЗАНІЕ
КЪ житейскому обхожденію,
собранное
ОТЪ РАЗНЫХЪ АВТОРОВЪ
повелѣніемъ
ЕГО ИМПЕРАТОРСКАГО ВЕЛИЧЕСТВА
ГОСУДАРЯ ПЕТРА ВЕЛИКАГО
блаженныя и вѣчнодостойныя памяти
и нынѣ
ПЯТЫМЪ ТИСНЕНІЕМЪ
напечатанное.
ВЪ САНКТПЕТЕРБУРГѢ
при Императорской Академіи Наукъ
1767 году.

Ю́ности честно́е зерца́ло» (полное название — «Юности честное зерцало, или показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов») — русский литературно-педагогический памятник начала XVIII века, подготовленный по указанию Петра I.

Авторы издания неизвестны. Предполагаемый составитель — епископ Рязанский и Муромский Гавриил (Бужинский). В создании книги принимал активное участие и курировал её издание сподвижник Петра, Яков Брюс. «Зерцало» было издано в соответствии с духом петровских реформ, когда основу всей книгопечатной продукции составляли разного рода руководства и наставления.

Издание состоит из двух отдельных частей. По-видимому, оно имело (или предполагало) типографские варианты, о чём свидетельствует отдельная нумерация страниц каждой части.

В первой части были помещены азбука, таблицы слогов, цифр и чисел, а также нравоучения из священного писания. Её можно считать одним из первых пособий по обучению гражданскому шрифту и арабскому написанию цифр, введёнными указом Петра I в 1708 году вместо прежнего церковнославянского обозначения.

Вторая часть — это собственно «зерцало», то есть правила поведения для «младых отроков» и девушек дворянского сословия. Фактически, это первый в России учебник этикета. Юному дворянину рекомендовалось учиться в первую очередь иностранным языкам, верховой езде, танцам и фехтованию. Добродетелями девушки признавались смирение, почтение к родителям, трудолюбие и молчаливость, целомудрие. Сочинение регламентировало практически все аспекты общественной жизни: от правил поведения за столом до государственной службы. Книга призвана была формировать стереотип поведения светского человека, избегающего дурных компаний, мотовства, пьянства, грубости и придерживающегося европейских светских манер.

Здесь приводится фрагмент из второй части этого педагогического памятника (правила для дворян).

1. Впервых наипаче всего должны дети отца и матерь в великой чести содержать. И когда родителей что им приказано бывает, всегда шляпу в руках держать, а пред ними не вздевать, и возле их не садитися, и прежде оных не заседать, при них в окно всем телом не выглядывать, но все потаенным образом с великим почтением, не с ними вряд, но немного уступя позади оных в стороне стоять, подобно яко паж некоторый или слуга. В доме ничего своим именем не повелевать, но именем отца или матере; от челядинцев просительным образом требовать, разве что у кого особливые слуги, которые самому ему подвержены бывают, для того, что

обычайно служители и челядинцы не двум господам и госпожам, но токмо одному господину охотно служат. А окроме того, часто происходят ссоры и великие между ими бывают от того мятежи в доме, так что сами не опознают, что кому делать надлежит.

2. Дети не имеют без именнаго приказу родительского никого бранить или поносительными словами порекать. А ежели то надобно, и оное они должны учинить вежливо и учтиво.

8. У родителей речей перебивать не надлежит, и ниже прекословить, и других их сверстников в речи не впадать, но ожидать, пока они выговорят. Часто одного дела не повторять; на стол, на скамью или на что иное не опираться и не быть подобным деревенскому мужику, который на солнце валяется, но стоять должны прямо.

12. Всегда время пробавляй в делах благочестных, а празден и без дела отнюдь не бывай, ибо от того случается, что некоторые живут лениво, не бодро, а разум их затмится и иступится, потом из того добра никакого ожидать можно, кроме дряхлого тела и червоточины, которое с лености точно бывает.

13. Младый отрок должен быть бодр, трудолюбив, прилежен и беспокоен, подобно как в часах маятник, для того что бодрый господин ободряет и слуг, подобно яко бодрый и резвый конь учиняет седока прилежна и осторожна; потому можно отчасти, како правление которого господина состоит и содержится, ибо не напрасно пословица говорится: каков игумен, такова и братия.

14. Когда прилунится тебе с другими за столом сидеть, то содержи себя в порядке по сему правилу:

Впервых, обрежь себе ногти, да не явится, якобы оные бархатом обшиты. Умой руки и сяди благочинно, сяди прямо и не хватай первый в блюдо, не жри как свиния и не дуй в ушное, чтобы везде брызгало, не сопи егда яси. Первый не пий, будь воздержен и бегай пьянства; пий и яждь, сколько тебе потребно, в блюде будь последний. Когда что тебе предложат, то возьми часть из того, прочее отдай другому и возблагодари его. Руки твои да не лежат долго на тарелке, ногами везде не мотай, когда тебе пить, не утирай (рта) губ рукою, но полотенцем, и не пий, пока еще пищи не проглотил. Не облизывай перстов и не грызи костей, но обрежь ножом. Зубов ножом не чисти, но зубочисткою, и одною рукою прикрой рот, когда зубы чистишь; хлеба приложа к грудям не режь, ешь, что пред тобою лежит, а инде не хватай. Ежели перед кого положить хощешь, не примай перстами, как некоторые народы ныне обыкли, над ествою не чавкай, как свиния, а головы не чеши; не проглотя куска, не говори, ибо так делают крестьяне. Часто чихать, сморкать и кашлять непригоже. Когда яси яйцо, отрежь напредь хлеба и смотри, чтоб притом не вытекло, и яждь скоро. Яичной скорлупы не разбивай, и пока яси яйцо, не пий, между тем не замарай скатерти, и не облизывай перстов, около своей тарелки не делай забора из костей, корок, хлеба и прочаго. Когда перестанешь ясти, возблагодари бога, умой руки и лицо и выполощи рот.

15. Имеет отрок наипаче всех человек прилежать, как бы себя мог учинить благочестна и добродетельна, ибо не славная его фамилия и не высокой род приводит его в шляхетство, но благочестные и достохвальные его поступки. Понеже благочестие есть похвала юности, и щастие благополучное, и красота в старости, того ради оный имеет по правде тому подражать. То бо есть истинное избавление от убожества и прямая подпора и постоянный столп богатству.

18. Младый шляхтич, или дворянин, ежели в екзерциции (в обучении) своей совершен, а наипаче в языках, в конной езде, танцовании, в шпажной битве и может добрый разговор учинить, к томуж красноглаголив и в книгах научен, оный может с такими досугами прямым придворным человеком быть.

19. Прямый придворный человек имеет быть смел, отважен и не робок, а с государем каким говорить с великим почтением. И возможет о своем деле сам предъявлять, и доносить, и на других не имеет надеятися. Ибо где можно такого найти, который бы мог кому так верен быть, как сам себе. Кто при дворе стыдлив бывает, оный с порожними руками от двора отходит. Ибо когда кто господину верно служит, то надобно ему верная и надежная награда. А кто ища милости служит, того токмо милосердием награждают. Понеже никто ради какой

милости должен кому служить, кроме бога. А государю какову ради чести и прибыли, и для временной милости.

22. Отрок должен быть весьма учтив и вежлив, как в словах, так и в делах: на руку не дерзок и не драчлив, также имеет оной стретившего на три шага не дошед, и шляпу приятным образом сняв, а не мимо прошедши, назад оглядываясь, поздравлять. Ибо вежливу быть на словах, а шляпу держать в руках неубыточно, а похвалы достойно, и лучше, когда кто про кого говорят: он есть вежлив, смиренный кавалер, и молодец, нежели когда скажут про которого: он есть спесивый болван.

27. Младые отроки должны всегда между собою говорить иностранными языки, дабы тем навыкнуть могли: а особливо когда им что тайное говорить случится, чтоб слуги и служанки дознаться не могли и чтоб можно их от других незнающих болванов распознать: ибо каждый купец товар свой похваляя продает как может.

63. Младый шляхтич или отрок всегда должен быть охочь к научению всякаго добра, и что ему прилично быть может, и не имеет дожидаться, пока кто его о том попросит, или потребует, или чтоб за ним для того в дом прибегали. А наипаче платить возмездие служащим, ибо в том есть великий грех и порок, когда кто у кого кровию заслуженную и трудом выработанную мзду наемничу удержит.

Татищев Василий Никитич
(1686-1750)

Василий Никитич Татищев (1686—1750) — создатель многотомной «Истории Российской», философ, составитель энциклопедического словаря «Лексикон Российский», был автором и ряда интереснейших педагогических сочинений — «Записка об учащихся и расходах на просвещение России», «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ», «Духовная моему сыну», «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» и др.

В 1721 г. по его инициативе была открыта первая профессиональная горнозаводская школа, а затем возникла целая сеть подобных училищ. В Екатеринбурге, возникшем на базе основанного В.Н. Татищевым металлургического завода, была организована центральная горнозаводская школа, явившаяся своеобразным административным и методическим центром для всех подобных школ. Можно даже утверждать, что уральские профессиональные школы, видоизменяясь, но сохраняя первоначальное назначение, существовали до конца XIX столетия.

В.Н. Татищев был представителем светского направления в русской педагогике XVIII в. в сочинении «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» он одним из первых поставил перед образованием сугубо светские, более того, утилитарные цели, вынося за пределы школьной жизни задачи религиозного, духовно-нравственного воспитания.

Разговор о пользе наук и училищ (1733 г.)

О пользе образования дворян и народа

Вопрос

Слышу, что светские и люди в гражданстве искусные толкуют, якобы в государстве чим народ простяе, тем покорнее и к правлению способнее, а от бунтов и сметений безопаснее, и для того науки распространять за полезно не почитают.

Ответ

Я верю, что вы то слыхали, да не верю, чтобы от благоразумного политика, или верного отечеству сына, но паче мню от нерассудного или махиавелическими плевели насеянного сердца произнесенного; благорассудный же политик всегда сущею истиною утвердить может, что науки государству более пользы, нежели буйство и невежество принести могут. Я вам прежде говорил, колико науки полезны, а незнание или глупость как самому себе, так малому и великому обществу вредительно и бедно. Ты рассуди сам, что по природе всякий человек, каков бы ни был, желает: 1) умняе других быть и чтобы от других почтение и любовь иметь;

2) как всякому необходимо помощь других нужна, так он тех помощников, яко жену, друзей и советников, ищет умных и к принесению пользы ему способных; 3) зане сии не в состоянии всем вам потребныя услуги приносить, того ради прилежит человек, если можно, умных, верных и способных служителей иметь, понеже на умного друга более может надеяться, что он ему в недознании добрый совет и помощь подаст, а служитель умный все поведенное и желаемое с лучшим рассуждением и успехом, нежели глупый, произведет и совершит, а в случае и совет или помощь подать способен; но в оном наипервее собственный разум должен преимуществовать, дабы как о друге и помощнике, так и о рабе мог по состоянию каждого рассудить, какая от кого польза быть может, и потому онаго употреблять, яко иной способен на рассуждение, другой ко обороне, ин же к трудам и работам. И тако благоразумный от каждого по способности пользу иметь и другим полезен быть может, противно же тому несмысленный и неискусный сам себе вреды и беды неразумием начинает и производит, советам разумных верить не способен и сумневаяся полезное оставляет, или, начав, произвести неспособен, а глупым и вредительным советам последует, да обрести умнаго друга не в состоянии, он умному служителю полезное повелеть и определить не знает; коль же паче трудность и вред происходит, когда глупых советников и служителей имеет, что все его намерения и дела без порядку начинаются и со вредом кончаются, и от такова никакой пользы ни ему, ни отечеству уповать не можно, еще же можем тако о разности науки и неведения рассуждать.

Разумный человек чрез науки и искусство от вкоренившихся в его уме примеров удобнейшую поятность, твердейшую память, острейший смысл и беспогрешное суждение приобретает, а чрез то всякое благополучие приобрести, а вредительное отвратить способнее есть; он советы и представления испытует и по обстоятельству вещей поемлет, прежние же деяния и случаи от памяти взяв, с настоящим уподобляет и, все благорассудя, определяет, неправильным и впредь вредительным не прельщается, бесстрашных обстоятельств не боится и, на отвращение страха мужественно поступая, отревает[2] и побеждает, в радости и счастии не превозносится и оному не верит, а в несчастьи не ослабевает, беды же и горести великодушием преодолевает, и, своим довольствуясь, чужого не ищет; противно же тому, неведение всяким неправильным советом и предлогом прелщаяся, верит, но вскоре узнает, что́ обман есть; он сущаго страха не боится, а где несть страха трепещет, в печали и радости не умерен, в счастии и несчастии непостоянен и во всем вместо пользы наносит себе вред, - и сия есть разница междо ученым и неученым.

И хотя сие о единственном человеке говорено, но посему можешь и о целых народах или государствах рассуждать, особливо если хочешь обстоятельно знать, прочитай гистории древних времен, увидишь многих народов и государств примеры, что от недостатка благоразумного рассуждения разорились и погибли, которых память токмо на бумаге осталась.

Вопрос

Хотя вы на вопрос мой пространно мне о безопасности от наук показали, но сие видится принадлежит токмо до знатных или шляхетства, мой же вопрос был о подлости[1].

Ответ

Мой государь, прошу оную вину, что я невнятно выразумел, отпустить, ибо подлинно то разумел о шляхетстве, а понеже шляхетство в государствах почитается за природное войско, которых должность от самого возраста до старости государю и государству, не щадя здравия и живота своего, служить, начало же оных римляне кладут, яко бы от Ромуля учреждены и служили во младости конницею в войске, а в мужестве и старости в советах и правлениях гражданских, за которое они всем прочим станам предпочтены и владениями земскими, т.е. вотчинами, награждены, чего купечеству и крестьянству, якоже и протчим не-шляхетным, иметь почитай во всех европейских государствах, доднесь запрещено, а если кто по случаю нешляхетный вотчины получит, таковые сверх положенных на шляхетские вотчины податей повинны некоторую часть от их доходов в казну государственную платить, доколе они совершенно в тот стан от высшей власти введены и жалованною грамотою утверждены будут.

Сей политический вымысел есть весьма изрядный, чтобы более в войске служить охотников и способных воевод, якоже и советников и градоправителей искусных было, и для того я пример о советниках и служителях употребил, а теперь скажу об оных подлых.

Хотя противо неприятелей государство защищать и оборонять наперед сего должность была общая всего народа и все совокупно на войны ходили, но потом, как гражданство, купечество и земледельство за нужное и полезное в государстве принято, тогда, оных в покое оставя, особых людей ко обороне и защищению государства определили; но сии были двоякие; одни должны были наследственно в войне пребывать и для того инде всадники или конница, у нас же дворяне, яко придворные воины, у поляков шляхта, от шляха или путь именованы, зане всегда в походы должны быть готовы, другие подлые, яко казаки и пр. и сии более пехотное, но не наследственно; дети бо их могли иное пропитание искать, как то от гисторией других государств и наших видим, и для того о умножении сего полезного стана государи прилежно старались, как то царь Алексей Михайлович несколько тысяч гусар, рейтар и копейщиков, "собранных перво из крестьянств и убожества", по прекращении польской войны, деревнями пожаловал и в "дворянство причел"; от того в крымском походе 1689 одного шляхетства более 50000 счислялось; в начале же швецкой войны близь двадцати полков драгунских из дворянства набрано и во всей пехоте офицерством наполнено было, затем великая часть в услугах гражданских употреблялась, а из служителей дворовых пехота была устроена, но чрез оную и другие так тяжкие и долголетние войны так шляхетства умалилось, что везде стал недостаток являться, и для того нужда позвала из крестьянства в салдаты, матрозы и другие подлые службы брать. А как многократно случается, что на благорассудности одного салдата целой армии благополучие или безопасность зависит, от глупости великой вред может произойти, и для того нужно, чтобы салдаты были благорассудные, тако же нужно есть, чтобы всякой салдат о том мыслил и прилежал, чтоб в обер и штап-офицеры дослужиться, для котораго ему необходимо нуждно все свои поступки благорассудны и порядочны иметь и во исполнении должности прилежну и бодру быть, из чего не токмо ему собственно, но и государству польза происходит, а понеже неумеющему грамоте к получению онаго путь пересечен, следственно же желание и снискание онаго пресекается и от него желаемая польза не благонадежна. Да ежели б такой нашелся, что токмо писать и читать научен был и, в нижних чинах быв, за страх указания благонравием себя к произвожению удостоил; но вышед из-под палки и не разумея, что из противных благонравию поступков собственный ему вред и беда происходит, весьма инаго и непотребнаго состояния явится, каковых мы прикладов с немалою досадою довольно видим, если бы же и того не было, но не имея других полезных наук, за недостатком искуснейших или по старшинству до полковничества произошел, то такой пользы от него надеяться или нужную команду, где более на рассуждения, нежели на инструкции зависит, поручить ему без опасности возможно, ибо по его чину суд и расправа на нем зависит и многократно в партиях, заставах и посылках немалое по его благорассудном поступке зависит.

Да еще более вред от неучения народа, что наши духовные или церковнослужители, которых по закону божию должность в том состоит, чтобы неведущих закону божию поучали и наставляли, с горестию видим, что у нас столько мало ученых, что едва между 1000 один сыщется, чтобы закон божий и гражданский сам знал и подлому народу оное внятным поучением внушить и растолковать мог, что убийство, грабление, ненависть, прелюбодейство, пиянство, обжорство и т.п. не токмо по закону божию смертельный грех, но и по природе самому вредительно и губительно, ибо без отмщения или наказания никогда преходит, закон же гражданский по обличению на теле или смертию казнит; но они, оставя оную внутренних добродетелей нужду, человеческим преданиям и внешним благочестиям поучают, от сего у нас так множество коварных и душевредных ябед в судах, лихоимств и неправд, разбоев, убивств, граблений и пр. происходит, что нам иногда, на благонравие других взирая, стыдно о себе и своих говорить, да еще того горше, что такие неуки и неведущие закона божия оных тяжких злодеяний и в грех не ставят, а если и признает за грех, то он в довольное умилостивление бога поставляет, когда свечу иконе поставит, икону серебром обложит, не

мясо, но рыбу ест и на покаянии попу за разрешение гривну даст, то уже думает, что ему грех оный отпущен, и впредь в той же надежде на дальшее поступает. Противно же тому видим, как в других науками цветущих государствах таковых злочестий весьма редко слышится, почему, надеяся, что оное лживое разглашение отвержешь, а о научении и самой подлости со мною согласишься, да на оного махеовелиста кратче скажу: если бы ему по его состоянию всех служителей, лакеев, конюхов, поваров и дровосеков всех определил дураков, а в дворецкие, конюшие, стряпчие и в деревни прикащиков безграмотных, то бы он узнал, какой порядок и польза в его доме явится; я же рад и крестьян иметь умных и ученых.

Чему учиться

Вопрос

Я хотя вас сначала спрашивал, что наука есть, на которое вы сказали, что знать добро и зло; но, по многом разговоре от того отдалились, того ради прошу, чтоб мне обстоятельно сказали, чего человеку учиться нужно.

Ответ

Я вам прежде сказал, что нужно человеку о том прилежать, чтоб в совершенство притти и оное сохранить, пребывание елико по естеству возможно продолжить, удовольствие, а потом и спокойность приобрести, по которым и науки суть разных свойств и качеств, и хотя все их подробну толковать весьма пространно и в великую книгу уместить не можно, однакож я вам кратко скажу: в начале науки разделяются у философов по объявленным свойствам сугубо: душевное - богословие и телесное - философия.

По первому к совершенству, а наипаче нужно прилежно стараться, чтоб память, смысл и суждение в добрый порядок привести и сохранить. Другое внешнее, как вам прежде сказал, еже душа с телом толико связаны, что от повреждения телесных членов повреждаются и силы ума, того ради нужно и о внешних прилежать, дабы ни один член из надлежащего природного состояния не выступил или не повредился.

Как благоустроить училища в России

Вопрос

Я вас последнюю спрошу: какия училища, где вы за полезнейше учредить разумеете?

Ответ

Сие вам выше показано и особливо указы Петра Великого изъявляют, что по всем губерниям, провинциям и городам учредить надлежит, на которое он все монастырские излишние сверх необходимо нужных на церкви доходы определил, и оных весьма достаточно; еще же и богу приятно, что такие туне гиблющие доходы не на иное что, как в честь богу и пользу всего государства употреблять. Но при том нужно смотреть, чтоб: 1) оные особливо что шляхетству нужно, особно от подлости отделено было; 2) чтоб учители к показанию и наставлению нужнаго и полезнаго способны и достаточны, а паче от подаяния соблазна безопасны были; 3) чтоб все шляхетству нужное всюду без недостатка к научению могло быть показано, и для того книг и инструментов надобно иметь с довольством; 4) чего казенное или определенное от государей не вынесет, то нужно шляхетству на то доходы сложить и учредить, чтоб могло и других пользовать; а затем: 5) последнее, чтоб над всеми надзи-рание таким поручено было, которые довольное искусство в науках, а наипаче ревностное радение в пользе отечества изъяснить в состоянии.

Вопрос

Какое обстоятельство в учителях требуется?

Ответ

Частью о науке, частью и состояния их смотреть нужно. 1) В начале закона божия чтоб были сами истинной богословии, якоже и благонравия правил довольно научены, не ханжи, лицемеры и суеверцы, но добраго рассуждения, и если чернцев летами не меньше 50 и жития добраго не сыщется, то не противно и мирских, имущих жен, в то употребить. 2) Офицеры суть главные учители, и хотя за недостатком у нас довольно ученых людей иноземцы употреблены; однакож при том нужно смотреть, чтоб не были молодые, жен и детей неимущие; а при оных хотя половина русских таких, которые хотя склонность к наукам имеют

и к тому могут из первых обученых и неколико в армии служивших употребиться. 3) Учители прочих всяких наук хотя все иноземцы, токмо б каждой в своей науке не токмо довольно сам учен, но и к показанию достаточныя способности имел; ибо не всякой ученой к научению других есть способен, особливо люди свирепого и продерзного нрава к научению младенцев не способны. 4) Как для обучения по губерниям, так и для партикулярных училищ нужно таких учителей из русских приуготовлять, чтоб не всегда иностранных с великим убытком выписывать, то можно из гимназий подлых, взяв в каждую науку человека по два, в помочь иностранным определить. И тако чаятельно своих учителей со временем довольно способных получить...

Бецкой Иван Иванович
(1704-1795)

Бецкой Иван Иванович (3.02.1704-31.08.1795), русский государственный и общественный деятель, педагог. Учился в кадетском корпусе, служил в Петербурге в Коллегии иностранных дел, в 1747 вышел в отставку и до 1762 жил гл. обр. за границей.

В 1764 - 94 президент Академии художеств в Петербурге. В 1763 представил Екатерине II план школьной реформы — "Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества" (утвержден в 1764), в котором, так же как и в уставах шляхетского корпуса и воспитательных домов и др. соч., изложил свои педагогические взгляды. Надеялся посредством воспитания создать "новую породу людей" (гуманных и справедливых дворян, а также купцов, промышленников, ремесленников, т. е. "третий чин"). Условием формирования первого поколения "новых людей" Бецкой считал строгую изоляцию воспитанников от пагубного влияния общества, предрассудков и пороков старого поколения. С этой целью в 1760 — н. 70-х создал систему закрытых учреждений сословного характера для детей от 5 -6 до 18 — 20 лет, в т. ч. воспитательные дома в Москве и Петербурге, Коммерческое училище, мещанские училища при Сухопутном шляхетском корпусе и при Академии художеств, Смольный институт с мещанским отделением, положивший начало среднему женскому образованию в России. Основной задачей новых учреждений считал воспитание совершенного человека и гражданина; обучению отводил второстепенную роль. В программы включил широкий круг общеобразовательных дисциплин, способствующих гл. обр. нравственному развитию воспитанников, определению их способностей и направления будущей деятельности. Для детей из мещанского сословия предусматривал помимо общего образования обучение основам коммерции, ведению хозяйственных дел, ремесленно-художественным специальностям. Серьезное внимание уделял физическому развитию детей, приобщению к домашнему труду. Педагогическая программа Бецкого предполагала использование гуманных методов воспитания. Воспитатели должны быть "добросовестными и примера достойными людьми", обучать без принуждения, с учетом интересов и способностей ребенка, не применять телесных наказаний.

Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества

С давнего уже времени имеет Россия Академию и разные училища, и много употреблено иждивения на посылку российского юношества для обучения наукам и художествам; но мало, буде не совсем ничего, существительных от того плодов собрано.

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

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

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

Искусство доказало, что один только украшенный или просвященный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина; но во многих случаях паче во вред бывает, естьли кто от самых нежных юности своей лет воспитан не в добродетелях, и твердо оные в сердце его не вкоренены; а небрежности того и ежедневными дурными примерами привыкает он к мотовству, своевольству, бесчестному лакомству и непослушанию. При таком недостатке смело утвердить можно, что прямого в науках и художествах успеха и *третьего чина людей* в государстве ожидать, всуе себя и ласкать.

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

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

Великое сие намерение исполнить нет совсем иного способа, как завести *воспитательные училища* для обоего пола детей, которых принимать отнюдь не старее, как по пятому и по шестому году. Излишно было бы доказывать, что в те самые годы начинает дитя приходить в познание из неведения, а еще нерассудительнее верить, яко бы по прошествии сих лет еще можно поправить в человеке *худой нрав*, чем он уже заразился, и, поправляя его, те правила добродетелей твердо в сердце его вкоренять, кои ему иметь было потребно.

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

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

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

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

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

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

Новиков Николай Иванович
(1744-1818)

Новиков Николай Иванович (1744 - 1818). Выходец из семьи мелкого дворянина, Новиков учится в Московском университете, а затем поступает в гвардейский Измайловский полк, который участвует в перевороте 1762 года. В 1767 году он работает при Комиссии по подготовке нового Уложения. Получив звание поручика, он отправляется на первую русско-турецкую войну, но вскоре после начала военных действий подает в отставку и решает полностью посвятить себя литературной и журналистской работе. Выступал с критикой недостаточной «просвещенности» Екатерины II в своих сатирических журналах «Трутень», «Живописец», «Кошелек»; в частности, выступал против крепостного права.

Благодаря своим масонским связям он сначала получает в аренду типографию Московского университета, а в 1784 году создает "Типографическую компанию" в Москве. Кроме того, он основывает педагогическую семинарию при университете, готовящую преподавателей и существующую на средства масонских лож. С началом политики реакции его арестовывают в 1792 году и заключают в Шлиссельбургскую крепость. Освобожденный Павлом 1 в 1796, но сломленный застенками, он удаляется от общественной жизни и погружается в мистические медитации розенкрейцерского толка. Умирает он в 1818 году.

О воспитании и наставлении детей
(Для распространения общеполезных знаний и всеобщего благополучия)

Введение

Кто несколько только размышлял о влиянии человеческих распоряжений в благополучие человеческое, особенно ж о влиянии воспитания во всю прочую жизнь человека, тот признается, что воспитание детей как для государства, так и для каждой особенной фамилии весьма важно. С самыми лучшими законами, с самою религией, при самом цветущем состоянии наук и художеств государство имело б весьма худых членов, если б правительство пренебрегло сей единый предмет, на котором утверждается все в каждом государстве. Самое изрядное учреждение правосудия не делает служителей оного совестными, а судей неподкупимыми; самая религия не может воспрепятствовать, чтобы недостойные служители не делали ее иногда покровом гнуснейших пороков и не злоупотребляли к

споспешествованию вредных намерений; изящнейшие законы благочиния мало могут действовать, если честность, искренность, любовь к порядку, умеренность и подлинная любовь к отечеству суть чуждые гражданам добродетели. Все зависит от того, чтобы всякий образован был к добродетелям состояния своего и звания. Но когда должно, когда может предпринято быть сие образование, если не в том возрасте, в котором душа открыта всякому впечатлению и, нерешима будучи между добродетелью и пороком, столь же удобно исполняется благородными чувствованиями, привыкает к справедливым правилам и утверждается в добродетельных способностях, как и предается механизму чувственных похотей, огню страстей и заразе обманчивых примеров и принимает несчастную способность к дурачеству и к пороку? Итак, процветание государства, благополучие народа зависит неотменно от доброты нравов, а доброта нравов неотменно от воспитания. Законодательство, религия, благочиние, науки и художества хотя и могут сделаны быть споспешествовательными средствами и защитами нравов, однако если нравы уже повреждены, то и оные перестают быть благодетельными; стремительная река развращения разрывает сии защиты, обессиливает законы, обезображивает религию, прекращает успех всякой полезной науки и делает художества рабами глупости и роскоши. Единое воспитание есть подлинный творец добрых нравов: чрез него вкус добродетели, привычка к порядку, чувствование изрядного, через него отечественный дух, благородная (на истине и знании основанная) народная гордость, презрение слабости и всего прикрашенного и маловажного, любовь к простоте и к натуре со всеми другими человекодружественными, общественными и гражданскими добродетелями должны овладеть сердцами граждан; чрез него мужчины и женщины должны образованы быть сходственно с их полом, а всякий особенный класс государства тем, чем быть ему надлежит. Все прочее сделается удобным, когда воспитание достигнет возможной степени своего совершенства; законы успевают тогда сами собою; религия, в величестве своем исполненная простоты, пребывает тем, чем вечно бы ей быть надлежало, то есть душою всякой добродетели и твердым успокоительным предметом духа; науки делаются неисчерпаемыми источниками действительных выгод для государства; художества украшают жизнь, дают благородство чувствию, становятся ободрительными средствами добродетели; всякий отдел граждан пребывает верен своему определению; и всеобщее трудолюбие, подкрепляемое умеренностью и добрым домостроительством, доставляет и самому многочисленному народу безопасность от недостатка и довольствие своим состоянием.

О всеобщей и последней цели воспитания и о частях его

Всякое человеческое дело, требующее в исполнении распорядков и времени, тем лучше удается и почти тогда и бывает хорошо исполнено, когда сначала представишь себе ясно его предмет и после в исполнении никогда не будешь упускать оный из вида. Тогда только бываем мы в состоянии рассуждать правильно о всяком шаге, поступленном в сем деле, испытывать всякое представляющееся нам средство, познавать и отвращать всякое препятствие. Последуем сему всеобщему правилу благоразумия и в столь важном деле воспитания! Итак, исследуем здесь сперва: какой есть подлинный, истинный и последний предмет воспитания? Сие исследование послужит нам купно ответом на вопрос: какое воспитание действительно всех лучше? Также проложит оно нам путь к познанию всех главных оного частей. Может быть, при сем исследовании окажется и то, для чего честные и рачительные родители столь редко достигают цели в воспитании детей своих; может быть, откроется, что сие происходит от того только, что они не знали главного предмета воспитания и, почитая некоторые посторонние предметы и средства за главную цель, посвящали оным все свое попечение.

В предыдущем отделении видели мы, что обязанность родителей воспитывать детей своих как возможно лучше основывается на должностях их детям, государству и самим себе. Из сего следует, что достижение подлинной главной цели воспитания должно заключать в себе купно исполнение должностей. А как, наконец, все должности родителей детям состоят в том, чтобы сколько возможно споспешествовать благополучию детей; должность же государству в отношении к детям их есть та, чтобы в оных доставить ему полезных граждан:

то явствует, что благополучие детей и польза их государству составляют существенные части предметов воспитания.

Принявши сии правила и рассматривая по оным разные особенные намерения, случающиеся при воспитании детей, увидим что все сии особенные намерения никак не могут быть главным предметом воспитания и что сей, напротив того, ни в чем ином состоит, как в образовании детей благополучными людьми и полезными гражданами. Если б, например, какой-нибудь отец захотел стараться сделать сына своего только ученым; или если б другой захотел образовать его светским человеком или воспитать искусного художника, либо купца: то все сии отцы сделали бы, может быть, для намерения своего весьма много, но не споспешествовали бы нисколько истинному благу детей своих, ибо со всеми сими качествами можно быть худым и потому несчастливым человеком. Они, конечно, дали бы детям своим некоторое воспитание, но совсем не исполнили бы должностей своих оным и самой должности государству несовершенное сделали через то удовлетворение, ибо худой человек всегда бывает и худой гражданин.

Итак, все сии и подобные особенные намерения, или образования к известному состоянию, никоим образом не составляют главного предмета воспитания. Никакой отец не может хвалиться исполнением должности воспитателя, достигнувши с детьми своими до цели того или другого из сих намерений или нескольких вкупе. Они суть посторонние предметы, которые, как средства к главному предмету, могут быть хороши и похвальны по свойству обстоятельств, но главный предмет воспитания, как мы уже сказали, есть тот, чтобы *образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами*. Все иные определения, будучи слишком несовершенны, не могут даны быть столь пространному воспитанию; сие только одно заключает в себе его во всей обширности. Теперь поступим далее в нашем исследовании.

Мы думаем, что продолженным доселе разысканием и определением истинного главного предмета воспитания означили мы родителям цель, по которой могут они узнать прямой путь в воспитании. Сей цели не должны они, как выше упомянуто, никогда упускать из вида, если не хотят совратиться на разные распутия, и должны достигнуть ее, если хотят приобрести ту великую заслугу, чтобы воспитать детей своих самолучшим образом. Но только истолкованием сего всеобщего и главного правила воспитания можем мы приблизить к ним ту довольно отдаленную цель, то есть проводить их по сему мрачному пути. Сие самое истолкование также подтвердит паки справедливость оного всеобщего и главного правила, ибо откроется, что можно из него вывести все главные части воспитания.

Дети наши должны образованы быть счастливыми людьми и полезными гражданами. При сем опыт и человеческая натура напоминают нам, что здоровье и крепкое сложение тела весьма споспешествуют нашему удовольствию и что в молодости лежит основание как здоровья и крепости, так и слабости и болезней тела. Итак, оказывается теперь первая главная часть воспитания, то есть попечение о теле, или должность родителей стараться о том, чтобы дети их имели здоровье и крепкое сложение тела. Сию часть воспитания называют ученые физическим воспитанием; а первая есть она потому, что образование тела и тогда уже нужно, когда иное образование не имеет еще места.

Никакой человек не может быть ни довольным и счастливым, ни добрым гражданином, если сердце его волнуется беспорядочными пожеланиями, доводящими его либо до пороков, либо до дурачеств; если благополучие ближнего возбуждает в нем зависть или корыстолюбие, заставляет его домогаться чужого имения, или сладострастие обессиливает его тело, или честолюбие и ненависть лишают его душевного покоя, без которого не можно никакого иметь удовольствия, или, наконец, если сердце его столь скудно чувствованиями религии, то помышление о смерти ввергает его в уныние без всякой надежды; а все сие зависит от образования сердца в юношестве. Из сего следует вторая главная часть воспитания, имеющая предметом образование сердца и называемая учеными нравственным воспитанием.

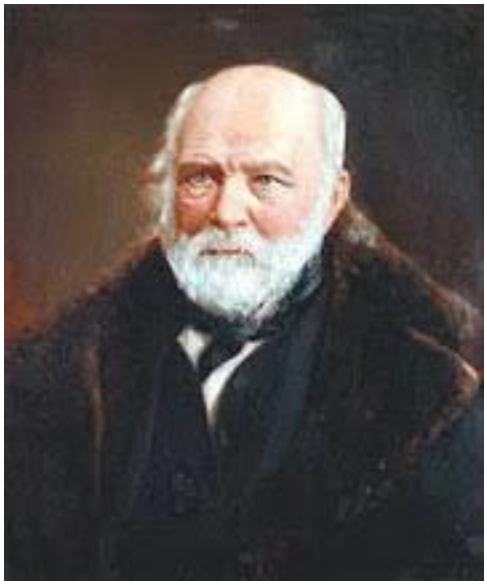
По свойству всякого гражданского класса, к которому человек принадлежит, для пользы государству и для собственного его удовольствия нужно, чтоб он имел большую или меньшую

меру познании, высшую или низшую степень просвещения; некоторые гражданские классы требуют даже определенной меры познаний в науках; просвещение разума вообще споспешествует высокой степени гражданского благополучия, и, наконец, всякий человек тем полезнее бывает государству, чем просвещеннее его разум. Из сего происходит третья главная часть воспитания, имеющая предметом просвещение, или образование разума.

Воспитание имеет три главные части: воспитание физическое, касающееся до одного тела; нравственное, имеющее предметом образование сердца, то есть образование и управление натурального чувствования и воли детей; и разумное воспитание, занимающееся просвещением или образованием разума. Все сии три части вывели мы из правила, положенного всеобщим и последним предметом воспитания, то есть: "Воспитывай детей твоих счастливыми людьми и полезными гражданами".

Каждая из сих трех частей имеет особенные свои правила, положения и действия, без которых не может она хорошо быть исполнена.

Пирогов Николай Иванович
(1810-1881)



Пирогов Николай Иванович (1810-1881), российский хирург и анатом, педагог, общественный деятель, основоположник военно-полевой хирургии и анатомо-экспериментального направления в хирургии, член-корреспондент Петербургской АН (1846). Участник Севастопольской обороны (1854-1855), франко-прусской (1870-1871) и русско-турецких (1877-1878) войн. Впервые произвел операцию под наркозом на поле боя (1847), ввел неподвижную гипсовую повязку, предложил ряд хирургических операций.

Пирогов считал главной идею общечеловеческого воспитания, воспитание полезного стране гражданина; отмечал необходимость общественной подготовки к жизни высоконравственного человека с широким нравственным кругозором: «Быть человеком — вот к чему должно вести воспитание»; воспитание и обучение должно быть на родном языке. «Презрение к родному языку позорит национальное чувство». Он указывал, что основанием последующего профессионального образования должно быть широкое общее образование; предлагал привлечь к преподаванию в высшей школе крупных учёных, рекомендовал усилить беседы профессоров со студентами; боролся за общее светское образование; призывал уважать личность ребёнка; боролся за автономию высшей школы

Образование и воспитание

Наши заведения в полном смысле слова *учебные* заведения, и мы сами - учителя, отнюдь не воспитатели. Отчего это произошло, объяснять здесь не место, но несомненно одно, что мы преследуем исключительно научные цели. Поверяя результаты наших трудов на испытаниях, мы требуем от ученика прежде всего фактического знания, пожалуй, в известной мере формального развития, но не более. При естественном состоянии общества такой порядок вещей был бы совершенно законен. Тогда ребенок, получая в семействе доброе, нравственное направление, в школу мог бы приходить только за научным материалом. Между тем при самом поверхностном взгляде уже нетрудно заметить, как далеки мы от такого идеала. Если наши учебные заведения, несмотря на всю неудовлетворительность обучения, все же еще выпускают ученика с запасом систематических и в известной мере отчетливых сведений, то наши семейства слишком чужды не только исполнения, даже правильного понимания своего долга. Особенно это следует сказать о тех, которые и по средствам, и по своему общественному положению занимают низшие ступени общества. Но если мальчик не получает теперь нравственного воспитания дома, не получает его и в школе, следует ли из этого, что он его вовсе не получает? Думаю, что нет.

Несомненно, что воспитание ребенка может происходить помимо всякой преднамеренной теории и независимо от того, обращено ли на это внимание. Не учивши дитя, можно вырастить круглого невежду; но если его не воспитывать, то оно воспитается собственными средствами, и вся разница будет заключаться в том, что оно может воспитаться дурно тогда, когда могло бы воспитаться разумно и правильно. Словом, от образования некоторого взгляда на вещи - правильного или неправильного, - от образования своего рода нравственного кодекса вы его не убережете. В школьное же время, когда умственная пытливость возбуждена, круг понятий и деятельности делается шире и особенно когда является сильное стремление к подражанию старшим, нравственное формирование ребенка происходит еще осязательнее. Но школьное, подчас сухое, учение не в состоянии удовлетворить детскую подвижную натуру и ответить на все вопросы, которые представляются ее умственному взору. А между тем круг этих вопросов с каждым годом становится все обширнее, и решением их уже, очевидно, начинает определяться характер будущей личности человека. Если же ребенок не находит ответа у старших, не находит его прямо в учении, он решает его по-своему или применяясь к готовому решению других. Вообще трудно подметить, как совершается этот любопытный процесс; еще труднее указать законы, по которым детская натура вносит в свой мир всякое новое приобретение.

Если все это справедливо, то остается решить вопрос не о необходимости воспитательного элемента в преподавании, а только о том, *в какой мере* необходимо применить его и *каким образом*. Прежде, однако же, не будет лишним уяснить, что должно разуметь под правильным нравственным воспитанием. Конечная цель разумного воспитания должна заключаться в постепенном образовании в ребенке ясного понимания вещей окружающего мира и преимущественно общественного, т.е. того, в котором ему со временем придется действовать. Это прежде всего. Затем последовательным результатом такого понимания должно быть возведение добрых инстинктов детской натуры в сознательное стремление к идеалам правды и добра. И наконец, в задачу воспитания как результат того и другого должно входить постепенное образование нравственных современных убеждений, образование твердой и свободной воли и, следовательно, воспитание тех гражданских и человеческих доблестей, которые составляют лучшее украшение времени и общества. Задача, очевидно, не легка, но не надо забывать, что приходится иметь дело с материалом в большей части случаев послушным и восприимчивым. Не надо забывать, что многое из начертанной программы уже хранится в детской натуре и ей присуще.

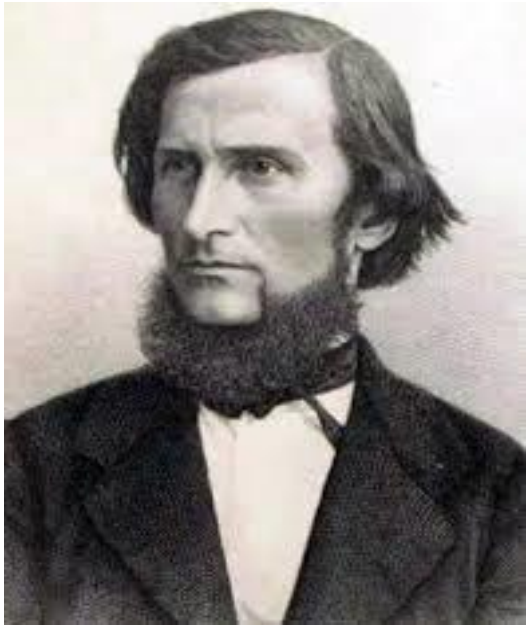
Что касается того, в какой мере может быть введен воспитательный элемент в преподавание, то я не из тех, которые видят в нем исключительную задачу общественного образования. Преподавание должно прежде всего обогатить ум положительными сведениями. Я от всего сердца сочувствую тому правилу дидактики, по которому "преподавание должно соображаться не только с детской природой, но и с сущностью сообщаемой науки". Преподавание должно подчиняться научным требованиям предмета, и самый предмет не должен быть *только* орудием для посторонних целей. Основание для такого взгляда следующее: *всего чаще у нас* прямые цели обучения приносят в жертву так называемому развитию, т.е. заботятся не столько о том, чтобы учащийся знал дело, сколько о том, чтобы схватил его конечные результаты. Но развитие - будет ли оно следствием воспитания, или преподавания, - если оно не подкреплено положительным знанием, переходит в фразу, в мыльный пузырь, который гроша не стоит: оно образует людей поверхностных и заносчиво-самоуверенных, людей шатких, не имеющих ни одного, собственной работой добытого мнения, фразеров, мечтателей, дурных исполнителей. В этом ли должна заключаться цель разумной педагогии? Еще ли у нас мало людей, которые весь век задают себе великие задачи, говорят громкие вещи и не умеют приложить их в жизни к самому легкому делу.

Но из всего сказанного мной опять не следует, чтобы я отрицал пользу развития. Оно необходимо существенно уже потому, что образует человека, тогда как знание дает только ученого. Я хочу сказать, что развитие должно опираться на факт, на знание, быть его прямым, конечным выводом и только тогда может получить цену. Поэтому я полагал бы, что в

преподавании воспитательный элемент не должен стоять на первом месте. Наставник никогда не должен забывать свою прямую цель - систематическую передачу знания; но, не забывая ее, он должен столь же постоянно помнить и о второй задаче.

Остается теперь сказать, *каким образом* применим воспитательный элемент в преподавании. Но положительно решить этот вопрос я не берусь. В этом деле все зависит от даровитости преподавателя, его собственного развития и, наконец, от свойства самого предмета.

Ушинский Константин Дмитриевич
(1823-1871)



Ушинский Константин Дмитриевич (1824-1870) - выдающийся педагог, основоположник российской научной педагогики. В 1844 г. окончил юридический факультет Московского университета, с 1846 по 1849 г. — профессор камеральных наук Ярославского Демидовского лицея, с 1854 по 1859 г. — преподаватель и инспектор классов Гатчинского сиротского дома, с 1859 по 1862 г. — инспектор классов Смольного института. Внес существенный вклад в демократизацию образования в России.

В основе его антропологического подхода лежали две установки: рассматривать все стороны психики в целостно-личностном, а не узкофункциональном плане, и трактовать человека не как биологический организм, а как предмет воспитания, в ходе которого все функции человека претерпевают качественные изменения, в том числе он сам из объекта становится субъектом своего воспитания. Как основная цель воспитания рассматривалась целостная личность, нравственная база которой может быть сформирована только на устоях народной жизни. Признавая ведущую роль труда в жизни и обучении, разработал систему воспитывающего обучения, в рамках которой обосновал принципы отбора содержания учебного материала и применения соответствующих методов обучения в соответствии с умственным развитием ребенка.

О пользе педагогической литературы

Крайняя бедность нашей педагогической литературы, сравнительно с практической педагогической деятельностью нашего отечества, не может не броситься в глаза человеку, обратившему свое внимание на этот предмет. С одной стороны - более пяти тысяч учебных заведений, до двадцати тысяч преподавателей, несколько университетов, из которых старейший уже отпраздновал свое столетие, огромный педагогический институт. С другой стороны - две-три слабые попытки педагогических курсов, мало кому известные, ни одного сколько-нибудь замечательного педагогического сочинения, не только оригинального, но даже переводного, десятка два педагогических статей, из которых бóльшая часть принадлежит к числу речей, сказанных ex officio, ни одного педагогического журнала. Нельзя не сознаться, что эта несоразмерность педагогической практики и педагогической теории весьма значительна.

Спор между теорией и практикой - спор очень старый, который, наконец, умолкает в настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками,

между поборниками опыта и поборниками идеи приближается к миру, главнейшие условия которого уже обозначились. Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда негодной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли. Но, увы, спор этот, еще не совсем умолкший и в науке, часто слышится в жизни, и в особенности в деле воспитания. Часто педагог-теоретик, принимаясь за свое сочинение, прежде всего отвлекает свою мысль от бессмысленной пестроты жизненных явлений, старается возвыситься до абстрактных начал воспитания, определяет сначала цель человеческой жизни, взвешивает средства к достижению этой цели и начинает чертить путь воспитания, забывая, что главный вопрос о цели человеческой жизни, на решении которого основана вся его теория воспитания, разрешается в действительности с бесконечным разнообразием. Педагог-практик смеется над своим зафилософствовавшимся товарищем, чувствует всю неприложимость его стройной теории, берет в одну руку учебник своего предмета, в другую ферулу (линейка, которой в старину били по ладоням провинившихся школьников. - *Ред.*) - и дело идет у него как по маслу: ученики учатся прилежно, переходят из класса в класс, вступают в жизнь, и как будто никогда и ничему не учились. Они выполнили необходимую комедию детства и юности и принимаются за новые роли, не имеющие никакого отношения к старым, воспоминание о которых только мешает жить и чем скорее исчезнет, тем лучше.

Но это две крайности. Средину между ними занимают все педагоги, теоретики и практики. Нет такого педагога-практика, который бы не имел своей, хотя крошечной, хотя туманной, теории воспитания, и нет такого смелого теоретика, который бы по временам не оглядывался на факты. Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика. Неужели дело воспитания так легко, что стоит только принять на себя звание воспитателя, чтобы постигнуть это дело во всей его полноте? Неужели достаточно только нескольких лет воспитательной деятельности и единичной наблюдательности, чтобы разрешить все вопросы воспитания? Самые закоренелые педагоги-рутинеры беспрестанно толкуют о трудности своего искусства и отвергают теорию именно на том основании, что она слишком легко дается кабинетным мудрецам. Конечно, ни один практик-педагог не отвергает возможности большего или меньшего совершенства в своем деле, конечно, ни один из них не признает равенства искусства воспитания во всех своих собратиях. Напротив, каждый из них так гордится своей опытностью, высчитывая по пальцам года своей воспитательной деятельности. На чем же основывается такое неравенство, или, другими словами, что такое педагогическая опытность? Большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт сделается правилом воспитательной деятельности педагога. Деятельность человека как человека всегда проистекает из источника сознательной воли, из разума; но в области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание. Воевать против такой теории не значит ли то же, что воевать против мысли вообще; но педагог во всяком случае есть поборник мысли, и если он признает годность одного факта и личного опыта, то к чему все его ученье? Не противоречит ли он сам себе, отвергая теорию для себя и беспрестанно толкуя ее детям? Если теория ни к чему не годится в жизни, то чему служит передаваемая им наука? Какое значение имеет его собственное звание?

Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; само понятие воспитания есть создание истории; в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие

сознания в человеке: каким же образом может она отказаться от мысли, от сознания истины, от обдуманности плана?

Но что же предлагает нам педагогическая литература, если не собрание опытов сознанных и обдуманных, если не результаты мышления, направленного на дело воспитания? Какой воспитатель, будь он самый закоренелый рутинер, отвергнет совет педагога, более его опытного, или откажется подать благоразумный совет только что начинающему собрату? Практика, факт - дело единичное, и если в воспитании признавать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт.

Но, может быть, какой-нибудь педагог-практик будет отвергать полезность теоретического изучения науки воспитания, основываясь на достаточности его результатов, достигаемых без помощи теории. Такому педагогу-практику мы можем сказать только, что он величайший утопист и мало наблюдал над явлениями, представляемыми общественной и частной жизнью. Нужно с намерением закрыть глаза, чтобы не видеть, какое ничтожное влияние оказывает воспитание на нравственность общества, как мало оно возвышает дух над телом и выдвигает вперед духовные потребности, когда воспитание направлено дурно, т.е. когда духовная сторона людей, подвергавшихся в молодости воспитательному процессу, не была развита как следует. Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести... - вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться.

Сравните число истинно развитых, нравственно и умственно развитых людей с числом лиц, получающих систематическое воспитание, загляните в училища и сравните число начинающих курс с числом тех, которые оканчивают его, и вы увидите, как много еще остается сделать воспитанию!

Но не требуем ли мы слишком многого от воспитания, сваливая на него ответственность в общественной нравственности и в степени умственного развития общества? Но делаем же мы те же самые требования медицине, ограничиваемые возможностью, но тем не менее действительные? К чему же и воспитание, если оно не будет действовать на нравственное и умственное развитие человека? Зачем зубрить историю Аристидов, Сократов, Катонов, если только от природного благородства или неблагородства натуры нашей будет зависеть исполнение или неисполнение нашего общественного долга? К чему учить историю, словесность, все множество наук, если это ученье не заставит нас полюбить идею и истину больше, чем деньги, карты и вино, и ставить духовные наслаждения выше телесных, духовные достоинства выше случайных преимуществ? Неужели только для того, чтобы исполнить необходимую процедуру молодости, просидеть известные годы на школьной скамейке и получить аттестат в благополучном окончании курса? Но, в таком случае, зачем вся эта трата времени для приобретения временных познаний, требуемых только на экзамене и ни к чему не годных в жизни? Тогда нужно передавать только технические сведения, учить читать, писать, считать, мерить и более ничего. Кто же согласится ограничить воспитание одной техникой?

Но не слишком ли мы многого, однако ж, требуем от педагога, по преимуществу человека практического, желая, чтобы он был в то же время и психологом? Но разве на деле не всякий педагог - и без того психолог? Он изучает своего воспитанника, его способности, наклонности, достоинства и недостатки, подмечает развитие ума, руководит им, хочет давать направление воле, упражнять рассудок, раскрывать разум, борется с леностью, с упорством, искореняет дурные природные наклонности, формирует вкус, внушает любовь к истине - словом, ежеминутно вращается в области психологических явлений... или заставляет зубрить учеников от точки до точки и наказывает тех, кто не выучил урока или шумит в классе. Что-нибудь одно из трех: или психология такая легкая наука, что всякий практик-педагог знает ее без всякого подготовления; или педагог есть машина для задачи и спрашивания урока и наказания тех, кто попадается ему под руку (потому что само определение проступка требует

уже знания психологии); или, наконец, педагог должен много учиться понимать душу в ее явлениях и много думать о цели, предмете и средствах воспитательного искусства, прежде чем сделаться практиком. Знаю, что привычка смотреть на воспитание как на дело, доступное каждому, заставит многих подумать, взглянувши на громадность требований, что дело шло и без этого. Шло, без сомнения, но как? Пусть каждый педагог-практик, пишущий речь для торжественного акта или объявление о своем пансионе, подумает, как относятся его фразы о воспитании к самому делу! Неужели же воспитание должно оставаться при фразах и довольствоваться блестящим ходом публичных испытаний?

Конечно, не всякий педагог-практик должен быть ученым и глубоким психологом, двигать науку вперед и способствовать созданию, испытанию на деле и исправлению психологической системы; эта обязанность лежит вообще на педагогах, потому что это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной. Но от каждого *педагога-практика* можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека, употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться сколько возможно ближе с предметом деятельности всей своей жизни.

Педагогическая литература представляет для этого могущественнейшее средство. Она знакомит нас с психологическими наблюдениями множества умных и опытных педагогов и, главное, направляет нашу собственную мысль на такие предмет, которые легко могли бы ускользнуть от нашего внимания.

В организме общественного воспитания всякому назначено свое дело; но самый важный член в этом организме, без сомнения, преподаватель и ближайший воспитатель, если обе эти должности не соединены вместе, как, например, в большей части английских воспитательных заведений. Как бы ни были подробны и точны инструкции преподавания и воспитания, они никогда не могут заменить собой недостатка убеждений в преподавателе. Воспитатель (преподавание есть только одно из средств воспитания), поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания. Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы. Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние *личности* воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит дух заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников.

Но если личность воспитателя значит все в деле воспитания, то каким же образом можно действовать на личность иначе, как не путем свободного убеждения - путем педагогического воспитания и путем педагогической литературы?

Педагогическая литература одна только может оживить воспитательную деятельность, придать ей тот смысл и ту занимательность, без которых она скоро делается машинальным препровождением времени, назначенного на уроки. Она одна только может возбудить в обществе внимание к делу воспитания и дать в нем воспитателям то место, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей. Педагогическая литература установляет в обществе, с одной стороны, правильные требования в отношении воспитания, а с другой - открывает средства для удовлетворения этих требований.

Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания. Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра, и сознает, что его дело, скромное по наружности, - одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения. Он видит, что вопросы относительно его деятельности, рождающиеся в его мыслях, на которые пустая и суетная толпа, исчезающая без следа со всем своим треском и фейерверочным огнем, обращает мало внимания, занимают зато тысячи благороднейших умов, постигших глубоко всю важность воспитания.

С другой стороны, при существовании педагогической литературы всякий воспитатель имеет возможность не ограничиваться тесным кругом своей плодовитой деятельности. Его опыт, мысль, которую он выработал в своей практике, новый вопрос, родившийся в его голове, - все это не остается в пределах его школы или, что еще хуже, не умрет в нем самом, но, появившись на литературном поприще, облетит все концы России, заглянет во все захолустья, где только есть школа, и вызовет сочувствие или спор в сотне его товарищей, дела которых коснется мысль его прямо; она может вызвать горячее сочувствие, приобресть защитников и перейти в деятельность не в тесных пределах одного класса или одной школы, но в обширных пределах общественного образования целого государства.

Но не для одних воспитателей необходима педагогическая литература: она необходима также и для родителей.

Какие разнообразные и иногда какие странные требования делаются родителями воспитанию! Эти требования часто противоречат всякому здравому понятию о цели воспитания. Всякий, конечно, желает своим детям всего лучшего; но это *лучшее* так разнообразно, а иногда оно бывает такого рода, что воспитание для удовлетворения этому требованию должно сделаться бессовестным шарлатанством, спекулирующим на нравственности и будущей судьбе детей. Понятие *воспитанного* человека - весьма широкое понятие. Иногда хорошо воспитанным человеком зовут того, кто умеет хорошо повязать галстук, держать себя по моде, болтать на иностранных языках, поддерживать разговор в гостиной, нравиться дамам и проч. и проч.; иногда того, кто умеет поклониться, где следует, поднять нос, где можно, задать тон, не пропускать того, что плывет в руки, и проч. и проч. В отношении воспитания женщин понятия бывают еще страннее: воспитанная девушка должна уметь пустить пыль в глаза, пробежать небрежно трудную арию, соединять наивность с холодным рассудком, под ласковой улыбкой скрывать самые неласковые движения души, и главная цель ее воспитания - поймать выгодного жениха. Скажите, как назвать тех воспитателей, которые решаются удовлетворять таким требованиям? Называйте как угодно, только, ради Бога, не воспитателями.

Но что же выходит потом? Всегда ли родители остаются довольны исполнением своих требований? О нет! Холодность и низость сердца, созданные без прямого намерения для других, прежде всего обращаются на семейные отношения. Зло дикости и эгоизма появляется из-за полировки, а между тем те самые лица, по заказу которых оно сделано, сами не знают, откуда оно взялось.

Отдавая детей на руки воспитателю или помещая их в учебное заведение, родители, конечно, не избавляются этим от священной обязанности наблюдать за воспитанием. Но для этого родители должны иметь здравые и ясные понятия о том, чего они могут требовать, с одной стороны, от воспитателя или учебного заведения, а с другой - от своих детей. Наблюдения над одними отметками, переходами из класса в класс и экзаменационными аттестациями весьма недостаточно. Кто из воспитателей общественных заведений не знает, как часто родители воспитанников объясняют себе совершенно неправильно факты заведения,

касающиеся их детей: то наказывают их за то, за что вовсе не следует наказывать, то поощряют их сами к тем поступкам, против которых борется заведение, то внушают им такой образ мыслей, который совершенно противоречит истинно нравственному воспитанию, - и после сами же удивляются, почему воспитание их детей идет дурно или приносит такие плоды, вкус которых им кажется горек. Родители выбирают род воспитания для своих детей, выбирают воспитателя или заведение, назначают дорогу в жизни. Для всего этого должно иметь ясные и здравые понятия о признаках различных наклонностей в детях, знать требования и цель различных родов воспитания и ученья, уметь выбрать и оценить воспитателя, знать воспитательные заведения, их курсы, требования, их цели, уметь оценивать их достоинства и недостатки. Все это далеко не такие легкие вещи, какими кажутся с первого взгляда.

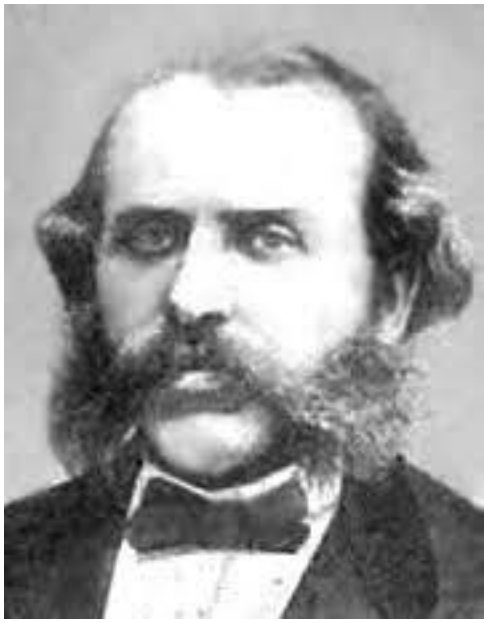
Только тогда, когда родители будут ценить воспитателя по достоинству и по важности его дела, можно надеяться иметь хороших домашних воспитателей и избавиться от множества иностранных шарлатанов, которым многие родители легкомысленно поручают нравственность своих детей. Но чтобы оценить, что такое хороший наставник и хороший воспитатель, для этого должно знать, что такое воспитание, его требования и его трудности, что необходимо также и потому, чтобы не попасться в обман, за который можно заплатить характером и будущностью детей.

Мы не говорим уже о тех случаях, где родители сами являются, вполне или отчасти, воспитателями своих детей. В этих случаях к ним относится все то, что сказано собственно о воспитателях. Но родители всегда являются хотя отчасти воспитателями своих детей и полагают первые семена будущих успехов или неуспехов воспитания.

Понятно без объяснений, как важно для них в этом случае приобретение педагогических познаний.

Всякий прочный успех общества в деле воспитания необходимо опирается на педагогическую литературу. Сфера воспитания так жива и так многосложна, что почти делается невозможным до того рассчитать какую-нибудь воспитательную меру, чтобы она произвела именно то действие, для которого назначена. Всякое новое учреждение, касающееся общественного воспитания, в практическом выполнении непременно выскажет такие свойства, хорошие или дурные, которых невозможно было предвидеть. Педагогическая литература должна выражать, сохранять и делать для каждого доступными результаты педагогической практики, на основании которых только и возможно дальнейшее развитие общественного воспитания.

Корф Николай Александрович
(1834-1883)



Корф Николай Александрович *(2.07.1834-13.11.1883), русский педагог и методист, земский деятель. В своем имении Нескучное под Александровском (ныне Запорожье) применительно к нуждам русского крестьянства создал тип одноклассной сельской земской школы с 3-годичным сроком обучения. Специально для сельской школы написал учебную книгу "Наш друг" (1871), которая явилась дополнением к "Родному слову" К. Д. Ушинского. Корф сам устраивал школы, инспектировал их, обучал учителей, давал образцовые уроки, защищал интересы народной школы в печати. За время деятельности Корфа в Александровском земстве (1867 — 72) и уезде было открыто ок. 100 школ. Тип сельской школы, созданной Корфом, распространился в др. земских губерниях.*

Русская начальная школа

Глава первая

Что нужно для того, чтобы состоялась толковая школа в селе?

Что может быть проще ответа на этот вопрос. Для того чтобы устроилась шкода в селе, необходимо, чтобы сельское население желало школы, чтобы крестьяне чувствовали «стремление к просвещению». Настолько простым покажется дело всякому, что не даст себе труда вникнуть в него поближе; так у нас и рассуждают в большинстве случаев, совершенно упуская из виду то, что масса никогда и нигде не действовала без руководителей. Если в земских собраниях, различных частных обществах, иностранных представительных собраниях мы видим, что большинство просвещенных выборных починяется коноводам, то в праве ли мы ожидать от нашего сельского населения того, чтобы оно, предоставленное самому себе, без руководителей, принялось за устройство школы? Только в редких случаях найдется такой руководитель в среде самих крестьян, потому что из этой среды вышло еще чрезвычайно мало образованных людей, которые настолько сама сроднились бы с просвещением, чтобы сделаться проводниками его в массу; а потребность знания принадлежит к числу таких потребностей, которые чувствуются тем сильнее, чем большим знанием человек обладает. Из сказанного следует, что для осуществления школы для крестьянских детей необходимо прежде всего, чтобы крестьяне нашли себе руководителей в среде высших сословий, обученных на счет государства, главными плательщиками которого являются крестьяне. Есть в стране школы — честь и слава образованным слоям общества; нет школ для массы — позор тем гражданам, которые считают себя просвещенными и не сообразили еще того, что самое

просвещение их обратится им во вред, если они останутся разобщенными с невежественным народом, вместо того чтобы школами, по возможности, приблизить к себе народ и слиться с ним в одну земскую силу. Сказанное будет для многих избитой истиной; но, видно, не для всех, так как школ в России почти нет. «Мы рады действовать, — скажут некоторые, — но народ не слушает нас; он против школ, он школы не желает, а насильно мил не будешь». Так говорят обыкновенно люди, которые или не пробовали действовать, или сунулись в воду, не узнавши броду, т. е. не ознакомившись с тем народом, о шкалах которого они хлопотали; люди, которые довольствуются поверхностными наблюдениями или спешат приходить к выводам, не имея в запасе достаточного числа фактов.

Большинство крестьян о школе никак не думает, т. е. вовсе не думает; но из этого отнюдь не следует заключать, что среди крестьян нет меньшинства, которое желало бы школы, меньшинства влиятельного, при помощи которого только и могут действовать просвещенные руководители. Для примера можем мы указать на известную нам сельскую школу для взрослых: из 36 учащихся 22 ученика были старше 20 лет, старше 25 лет 9 учеников и только 4 моложе 18 лет; из 36 крестьян, обучавшихся чтению и письму, было 16 женатых. Желали ли эти люди учиться? Желали ли учиться такие крестьяне, которые исправно, по воскресеньям, посещали школу в такое время, когда село прощалось с рекрутами и потому, на основании обычая, должно было пьянствовать? Желали ли эти люди школы? Но мы можем привести и более крупные примеры: весною 1868 и 1869 гг. более половины учащихся не прекращали учения в 70 школах уезда во время посева, т. е. в такое время, когда каждый ученик нужен дома или может заработать наймом 20 и более копеек серебром в день. Наконец, укажем на то, что в том же Александровском уезде, Екатеринославской губ., которого касаются все наши наблюдения, сельские общества в 1868/69 учебном году посылали в 78 школ более трех тысяч учащихся, издерживая на эти школы, не считая квартиры и провизии учителю, отопления училищного здания и учительской квартиры, найма сторожа и ремонта училищного здания, до восемнадцати тысяч рублей серебром в год. Это совершалось без обязательности обучения, без штрафов, предписаний и наказаний, но при содействии относительно просвещенных слоев общества.

Чего бы достигли однако образованные руководители, если бы в среде сельских обществ не существовало меньшинства, преданного школе? Кто бы заставил заплатить такую сумму денег на школу тех самых крестьян, у которых с трудом выжимает начальство государственные подати, если бы крестьяне чувствовали отвращение к школе, не желали света и дорожили тьмою? Все это еще раз подтверждает сказанное нами: если найдутся руководители из образованных классов, то школы будут; но этим руководителям необходимо вслушаться в толки народа, внимательно отнестись к заявлениям его, вникнуть в его нужды, узнать народ.

Глава третья
Учебная программа сельской школы

Если бы читатель, судя по названию этой главы, ожидал того, что мы здесь изложим свое мнение о том, какие сведения ученики народной школы должны бы выносить из училища по окончании ими курса, то он бы крайне ошибся; мы будем говорить не о том, что должно бы быть, но только о том, что может состояться ввиду тех обстоятельств, которые обусловливают начальное обучение в селе в настоящее время. Задачу народной школы как идеала, оторванного от местных условий, на школу влияющих, определить очень нетрудно: народное училище не готовит ремесленников или земледельцев, но воспитывает людей, а потому и должно сообщать не специальное, а общее начальное образование, необходимое всякому человеку, на какую дорогу его бы ни бросила судьба. Сообразно с этой задачей определяют учебную программу народной школы иностранные педагоги, имея в виду подготовленных учителей и исправное посещение училища учеником в течение восьмидесяти месяцев в жизни, от шести до четырнадцати лет. Эти педагоги определяют учебную программу ввиду достатка большинства родителей учащихся и ввиду огромного изобилия учебных пособий и руководств

по всем предметам обучения. Если бы мы вздумали описать эту программу, близкую к идеалу, близкую к тому, чего только возможно желать, — то мы поступили бы крайне смешно; такое платье оказалось бы сшитым по чужой мерке. Совершенно напротив, только теперь, после того, что мы из двух предыдущих глав книги ознакомились с тем, каких усилий стоит русскому народу обучение детей; только теперь, когда мы знаем влияние семьи на наших учеников, степень исправности поступления их и посещения ими школы, число лет обучения и происходящее от того деление школы на классы, продолжительность каждого учебного года и педагогические силы большинства наших сельских учителей, — мы можем высказаться о том, что достижимо при всех неблагоприятных условиях, среди которых приходится укореняться нашей народной школе на почве, еще не вполне подготовленной. Мы глубоко убеждены в том, что только целый ряд внимательных наблюдений может дать ответ на этот вопрос, и притом таких наблюдений, которые касаются не одной какой-либо школы, быть может случайно напавшей на особенно сведующего учителя или попечителя, но многих и многих школ, действовавших под влиянием различных условий. В нашем уезде более семидесяти школ, из которых более сорока, с самыми различными учителями, состоят непосредственна в моем ведении; только на основании такого опыта решаюсь я определить учебную программу школы, прося читателя проверить ее собственными наблюдениями, и только соединенными усилиями множества практиков возможно будет установить программу, вполне соответствующую требованиям действительности.

Обстоятельства нами уже рассмотренные, задерживающие успехи обучения, прежде всего, наводят нас на мысль, что учебного времени так мало, а большинство учителей настолько неподготовлены к делу, что наша народная школа не в силах сообщить ученикам сколько-нибудь значительный запас знаний; задача ее для настоящего времени ограничивается таким преподаванием, чтобы ученики по окончании курса имели возможность посредством чтения приобретать полезные знания. В Германии преподаются в народной школе: география, естественная история, физика и химия, всеобщая история и отечественная. Наша сельская школа не только не нашла бы времени для обучения этим предметам, за 18 учебных месяцев, совершенно неподготовленных детей, но и не нашла бы на это учителей. Мало того: наша школа не в силах обучить своего воспитанника правописанию, и опять, не только по недостатку времени, но потому, что большинство наших сельских учителей и даже многие из лиц, считающих себя гораздо более сведущими этой среды, сами очень неправильно пишут.

Мечтать ли, наконец, нашей сельской школе о том, чтобы, подобно германским, пройти обе части арифметики и начальную геометрию, если наш сельский учитель и по тем сведениям, которыми он обладает, и по времени, которым он располагает для обучения, едва в силах управиться с сложением, вычитанием, умножением и делением. Что же остается нашей сельской школе? Ей предстоит научить возможно лучшему чтению, и притом так, чтобы сделать доступным ученикам книжный язык; ей предстоит образовать четкий почерк у учеников, приучив их к возможно толковому изложению своей мысли на бумаге; наша школа должна, наконец, настолько освоить ученика с первыми четырьмя действиями арифметики, чтобы он и сам мог продолжать изучение этого предмета, из пройденного убедившись в том, насколько практически полезно знакомство со счетом. Нашей сельской школе предстоит так избрать книги для чтения в классе и обставить самое обучение чтению такими упражнениями, чтобы дети: а) возможно скорее увеличили свой запас слов, крайне скудный; б) чтобы они приобрели посредством книги для чтения и различных умственных упражнений возможно больше таких сведений, которые, открыв им глаза на окружающий мир, возбудили бы в них любознательность и помогли бы им понимать, по окончании курса, такие книги, из которых они могли бы извлечь пользу; в) так как в книгах, в которых ученик будет искать непосредственно приложимых сведений, часто встретятся рисунки и чертежи, то школа обязана познакомить его с масштабом и черчением планов, в связи с книгой для чтения. Вот все, что может дать сельская школа, что касается преподавания учителя; вот почему мы и сказали, что в настоящее время сельская школа принесет гораздо более пользы тем, что укажет

крестьянскому мальчику пути к самообразованию и разовьет в нем разумные потребности, нежели сообщением тех скудных сведений, которыми она его снабдит

Понятно, что для достижения этих целей школа должна не только обучать, но и воспитывать. В самой школе непосредственно на развитие нравственности в ребенке действуют уроки законоучителя, которые должны не только осмыслить все религиозные обпяды, совершаемые крестьянами бессознательно, не только познакомить учащегося с историческим повествованием о жизни спасителя, учениях и людях, ему предшествовавших, но должны, прежде всего, научить детей жить так, чтобы они с честью носили имя христианина. Учитель школы располагает таким ничтожным временем для обучения, что ему некогда часто беседовать с детьми непосредственно о вопросах нравственности, хотя он и пользуется для этого всяким удобным случаем; но и самое обучение, если только оно ведется толково, хотя бы оно вовсе и не касалось вопроса о добре и зле, имеет огромное воспитательное значение. Так, например, школа целым рядом упражнений, доступных нам по времени и по силам учащих, развивает в детях наблюдательность; занятия без учителя и самое преподавание его прививает самодеятельность ученику; привычка соблюдать величайший порядок во всем, что окружает ученика в школе, перенесенная на его хозяйство и домашний быт, даст самые лучшие плоды; надлежащая школьная дисциплина, согревая сердце ребенка лаской и дружеским обращением и развивая его чувство, воспитывает, в то же время, в нем волю, уважение к другим, уважение к закону и чувство собственного достоинства. Говорить ли наконец о том, как плодотворно в воспитательном смысле может действовать на ученика содержание тех статей, которые он прочтет в классной книге для чтения? Упоминать ли о том, как вообще сознательность, которой всеми силами-добивается учитель, необходима для того, кто желает быть нравственным? Итак, обучение, толковое обучение, воспитывает человека…

Учитель, относящийся к своему делу, как к ремеслу, обыкновенно не задается целями воспитания и, превращая обучение в мастерство, ограничивается сообщением ученикам известных знаний и навыков. Не так смотрит на свое призвание мыслящий учитель; последний задается вопросом: принесет ли он пользу ученику, если научит его грамоте и счету и при этом не снабдит ученика твердыми правилами доброй нравственности для жизни? Но при стремлении к этой честной и разумной цели неопытному школьному учителю легко впасть в ошибку. Учитель, увлекаемый воспитательными целями школы, может, упустив из виду непродолжительность учебного времени в селе, посвятить много времени беседе с учениками, в надежде воспитать их беседой. Но каков будет результат? На обучение останется так мало времени, что успехи учеников, обучающихся лишь 18 месяцев в жизни, будут крайне плохи; зато ученики из бесед учителя вынесут известное нравственное развитие. Но за короткое время общения учителя с учениками в последних, не успеют укорениться известные точки зрения, насажденные учительской беседой; эти понятия, вынесенные из школы, могли бы сродниться с учениками только при помощи чтения полезных книг, так как крестьянский мальчик, по окончании курса, кроме книги, не встретит в селе иного союзника для истин, которые проповедывал учитель.

Выпуская из школы мало успевшего ученика, учитель, старательно беседовавший с ним о нравственности, тем самым, что он не довел ученика до толкового, свободного чтения и понимания книжного языка, лишил ученика возможности сохранить в себе вынесенное из бесед учителя и устоять против влияния окружающей его тьмы. Таким образом, будет черпать воду решетом тот учитель, который не сообразил того, что в сельской школе воспитание должно совершаться преимущественно посредством обучения и который отнимет слишком много времени у последнего на воспитательные беседы. Все в меру.

После этого считать ли полезной такую школу, которая, рядом с сообщением самых скудных сведений, научает ученика подвигаться дальше и воспитывает в нем такие качества, которые непосредственно ведут к благосостоянию и доброй нравственности? Казалось бы, что трудно не отвечать утвердительно на этот вопрос и что трудно, после всего

сказанного, не притти к тому заключению, что не столько важно то, чему школа научает, как то, как она обучает. Читатели найдут обстоятельный ответ на последний вопрос в главе V, посвященной подробному описанию главнейших приемов обучения по всем предметам учебной программы; теперь желали бы мы определить лишь в общих чертах те цели, которых достигает обучение по нашей программе, а для этого мы не можем ограничиться уже указанным нами общим, результатом трех учебных годов и должны перейти к распределению различных учебных занятий по годам обучения.
Всякое толковое обучение, приноравливаясь к степени развития учащихся и продолжительности учебного времени, достигает своих конечных целей постепенно, переходя от легчайшего к труднейшему; так и мы должны поступить, проектируя учебную программу сельской школы. Независимо от этого, мы должны, при составлении учебной программы, еще раз всмотреться в то, что говорят цифры: из 450 мальчиков, учившихся осенью 1867 г., 102 ученика не возвратились в школы осенью 1868 г., а бросили школу не доучившись. Так поступают со своими детьми некоторые крестьяне потому, что они до того бедны, что не могут обойтись на дольшее время без работы детей, а некоторые оттого, что они не в состоянии выяснить себе, что именно должно вынести дитя из школы, для того чтобы последняя достигла цели.

Приученные к тому, что ребенок в школе старого закала по три года затрачивает на достижение процесса механического, машинального, бессознательного чтения и письма, и видя, что «новая» школа, т. е. толковое обучение, научает мальчика сознательному чтению и письму за одну зиму, крестьяне считают цель обучения достигнутой и берут из школы ученика, посещавшего ее только одну зиму. Более благоразумные из отцов дают сыну учиться две зимы, и далеко не все ученики остаются на третью зиму в школе; так, например, в одной из лучших школ, нам известных, перешли осенью 1869 г. в III класс, т. е. не бросили школы до наступления третьего года обучения, из 34 учеников только 20. Подобные явления побуждают нас распределить таким образом учебный материал по годам обучения, чтобы каждый год, обучения, ввиду возможности оставления школы некоторыми учениками, по результатам обучения представлял самостоятельное целое и оставлял бы хоть сколько-нибудь производительный результат для того ученика, который оставит школу раньше окончания третьего года. Так, например, если бы мы, начиная обучение счету только со второго года обучения, за недостатком времени и по причине крайне ничтожной домашней подготовки детей, не дозволяющей приступить к счету раньше седьмого месяца обучения, придерживались исключительно метода Грубе, то мы впали бы в большую ошибку: за шесть месяцев Грубе доводит своих учеников только до разбора чисел до 10, и наш ученик после двух зим обучения не умел бы написать самого легкого, часто встречающегося числа. Точно так же было бы ошибочно, ввиду того, что многие ученики бросают школу раньше окончания курса, принять для сельской школы систему прекрасного учебника священника Соколова «Начальное наставление», который связывает объяснение молитв и изучение их с историческим рассказом событий священной истории. Наш ученик при таком распределении занятий после двух лет обучения не знал бы самых употребительных молитв, с которыми он должен знакомиться в первую же зиму, и не умел бы объяснить значения многих из главнейших праздников. Если бы мы, наконец, подобно многим другим педагогам, отложили до второго года упражнение детей в уменье выразить свою мысль на бумаге, то ученик, посещавший школу в течение одного года, не будет в состоянии пользоваться письмом, как практически полезным искусством. Короче сказать: распределение учебного материала по годам обучения, равно как и вся учебная программа школы, должны вытекать из знакомства с обстановкой школы и потребностями как учащихся, так и родителей их, не упуская при этом из виду требований науки о воспитании, педагогики.

...Наша учебная программа так ничтожна, что она исчерпывается, в сущности, весьма немногими словами: начальное обучение закону божию, чтению, письму и счету. Разъяснив в начале главы воспитательное значение такой школы и пользу, которую может принести подобное обучение непосредственно, мы еще раз останавливаемся на вопросе: какой

непосредственной, практической пользы, не только в будущем, но на сегодня, может ожидать крестьянин от обучения сына по учебной программе, сообщающей лишь самые ничтожные сведения? Мы останавливаемся на этом вопросе теперь, после знакомства с учебной программой, потому что только знакомство с нею дает возможность обсудить ее непосредственные результаты для народа. Ученик, пробывший три года в нашем училище, в состоянии прочесть закон, определяющий его права и обязанности, и следовательно судить о том, насколько действия лиц, на него влияющих, согласуются с законом; по нашей программе обученный ученик, возмужав, является сознательным членом земского собрания, участием в котором заканчивается его воспитание; эта скудная программа, делая крестьянина толково грамотным, поможет ему избежать расходоз, при обращении к мировому судье и в съезд, поможет ему отнестись сознательно к обязанностям присяжного заседателя, к обязанностям волостного судьи, члена схода, члена земской управы, такой крестьянин поверяет действия своего общественного управления и не может быть обманут нанимателем, так как в состоянии прочесть и написать тот договор, которым обусловливаются эти отношения. Крестьянин, обученный по вышеприведенной, скудной программе, в состоянии пользоваться всеми выгодами, которые может доставить человеку уменье писать и считать; последнее гарантирует его от потерь при сдаче товара в портовом городе — чему уже бывали примеры — и при всякого рода покупках и продажах; такой крестьянин не вынужден, подобно своим неграмотным собратам, прибегать к кабаку, как к единственному развлечению и отдыху, среди трудовой жизни; он не чуждается общения с людьми, выше его стоящими по образованию, но в беседе с ними и в книге находит пищу для удовлетворения своей любознательности, пробужденной в нем школой. Таковы результаты нашей скудной учебной программы для настоящего; еще гораздо благодетельнее, как мы уже указали, последствия начального обучения, сообщающего лишь самые скудные сведения для будущего; соединив последствия того и другого рода, поставив рядом воспитательное и образовательное значение нашей скромной сельской школы, с неподготовленным учителем, приняв во внимание непосредственные и посредственные результаты от нее, — трудно не согласиться с тем, что учреждение подобных школ непосредственно клонится к увеличению благосостояния народа, улучшению материального быта его, что в свою очередь не может не отразиться в будущем на успехах обучения. Хотя несомненно, что специальная подготовка преподавателя в учительской семинарии составляет главное условие для успеха обучения, но было бы неблагоразумно не подготовить почвы для этих сведущих учителей, взявшись теперь же за дело при помощи учителей неподготовленных. Правда, что последнее крайне трудно и может иметь успех только при дружных усилиях всего просвещенного меньшинства в России; но это исполнимо, как показал опыт целого уезда.

Великую ответственность, кажется нам, берут на свою душу те образованные люди, которые, получив образование за счет государства, не хотят уплатить тому же государству своего долга заботой о народной школе; это скряги, которые сидят на сундуках, набитых заимообразно взятыми деньгами, вместо того чтобы пускать в оборот свой капитал, тот нравственный капитал знаний и развития, который, пущенный в обращение, мог бы дать тьму народных школ, в которых обучение совершалось бы хотя и малосведущими и неподготовленными учителями, но под влиянием и наблюдением людей образованных, а потому толково и производительно, как подготовка к тому времени, когда наконец и в России, подобно целой Европе, появятся в сельских школах воспитанники русских учительских семинарий.

После этого, как ответят пред русским народом те просвещенные люди, которые не только не содействуют ему в устройстве школ, но противятся начальному обучению массы, или как бесплодному труду, или как крайне вредному делу?.. Не желали бы мы быть в их коже и не желаем этого никому из наших читателей, которых приглашаем вместе с нами вступить в сельскую школу, с началом следующей главы; до сих пор мы только готовились к тому, как вступить в нее, для того чтобы не споткнуться на самом пороге. Теперь дверь отперта, милости просим.

Глава четвертая
Школьная дисциплина

Дети собрались в школу; налицо учитель, знающий, чему и как обучать; казалось бы, что ничего больше и не нужно; но дело не совсем так. Прежде чем обучать детей, нужно уметь обходиться с ними; нужно знать, как их рассадить и какой установить порядок в классе, для того чтобы не затруднить учителю себя самого и детей при обучении; нужно познакомиться учителю с той дисциплиной, которая должна господствовать в школе. В школах старого закала господствовала такая же дисциплина, как в прежние времена в войсках; в школах, которых еще не мало в России, порядок поддерживается палками и потасовками разного рода, как когда-то поддерживалось у солдат уважение к установленным правилам. Только прошлым, а не настоящим оправдывается то понятие, которое мы обыкновенно соединяем с выражением «военная дисциплина»; во всяком случае та школьная дисциплина, которая должна, облегчая труд преподавания, воспитывать учащихся, не имеет ничего общего с тем, что обыкновенно называют «военщиной» или «военной дисциплиной», и составляет лишь совокупность тех приемов и правил, которыми дети ставятся в положение, помогающее им усвоить преподавание. Никто не станет спорить против того, что необходимо водворить порядок там, где собрано несколько десятков детей; но какими средствами достигать порядка, вот ю чем читатель услышит еще самые различные мнении. Если вы и не знакомы с преподавателями, то вы можете получита» понятие о двух противоположных мнениях, о способах обращения учителя с учениками, если заглянете в «старую» школу и затем заглянете в «новую» школу, т. е. если вы сравните обращение учителя, истязающего детей отжившими способами обучения, с обращением учителя, обучающего по требованиям здравого смысла, которые еще недавно стали уважать. Вошедши в школу, вы видите пред собой толпу детей, в которых, с первого же взгляда, не замечаете ни малейшей детской приветливости; вы не видите той ясности, открытости взгляда, которая так свойственна детскому возрасту: все смотрят как-то исподлобья или устремляют тупой, ничего не выражающий взгляд прямо на вас, если им приказано смотреть «прямо в глаза». Вы подходите к одному из учеников с желанием познакомиться с ним и для того предлагаете ему различные вопросы об имени, возрасте, о том, давно ли он в школу ходит. Вы или вовсе не получаете ответа, или должны особенно напрягать слух свой, так как ученик, трясясь всем телом, отвечает едва слышным голосом. Желая ободрить его, вы поднимаете руку, приближая ее к головке дитяти, для того чтобы погладить его, а ребенок отшатывается от вашей руки, как от раскаленного железа: он ожидал того, что вы возьмете его за волосы или дадите ему пощечину. Ученик плохо отвечает на ваши вопросы, касающиеся предметов обучения; вы обращаетесь к целой школе: кто знает? — И на это школа отвечает вам гробовым молчанием, от которого у вас стынет кровь, если вы любите детей; если же вы не любите их, то не заходите в школу — не будет толку ни от преподавания вашего, ни от наблюдения вашего за школой. Вы видите затем тех же самых детей на дворе, и они там дети, т. е. веселы, бодры и решаются даже на беседу с вами; но школа, об избавлении от которой эти дети мечтают, гнетет их, потому что в ней господствуют страх и скука. Загляните за печь или за шкаф в такой школе, и вы найдете там пучок розог; если же вы не встретитесь с этим орудием школьной дисциплины, то будьте уверены в том, что учитель не нуждается ни в каких орудиях, рассчитывая на силу собственных мускулов. Останьтесь в такой школе подольше, чтобы прошло смущение учителя, чтобы он вошел в колею, и с вами будет, пожалуй то, что случилось со мной: я показываю ученику картинку, изображающую медведя, для того чтобы вытянуть из ученика хоть одно слово. На вопрос мой, какое животное представлено в книге, ученик, после продолжительного молчания, говорит: «козел»; он отвечает так, потому что предыдущий произносил это слово, а сам он ничего не видит пред собою и не о чем не думает. Что же делает учитель вследствие такого ответа ученика? В моем же присутствии он дает такой звонкий щелчок ученику в лоб, что мне стало больно. Что же делал такой учитель, когда его не стесняло присутствие постороннего лица?.. Вот, что мне рассказывал старик крестьянин, когда-то учившийся грамоте:

«Бывало уйдет учитель из школы, а нам велит учиться, а мы зашалим, разобьем что-нибудь; возвращается учитель и требует от школы, чтобы она выдала виновного, а мы молчим; тогда учитель велит всем нам снять сапоги, а одному из учеников даст в руки палочку: этот ученик бьет своего ближайшего соседа по пяткам; затем битый ученик бьет того, который его наказывал, и таким образом переберет учитель всех учеников, пока кто-нибудь не назовет виновного». Такое утонченное зверство вероятно составляло не правило, а исключение в прежних школах; но собственноручная расправа учителя, побои, воспитание детей и поддержание в школе порядка посредством страха — составляли и составляют еще для очень многих школ общее правило.

Не следует думать, чтобы все те преподаватели, которые дерется, были злы от природы; отнюдь нет. Они поступают с своими питомцами так, как с ними поступали, и, не испытав иных способов к поддержанию порядка в школе и содействия к успехам учеников, твердо убеждены в том, что иначе и поступать невозможно. Странно только одно: как не остановится внимание таких учителей на том, что страх мешает внимательности ребенка, а без внимания немыслимо обучение. Как эти господа выносят такое преподавание, от которого стараются отделаться ученики их?.. Они убеждают себя в том, что всякое дитя неохотно сидит в школе и радо не встречаться с учителем... Но стоит этим труженикам, тормозящим дурным обращением с учениками успехи их и тем увеличивающим свой труд, только на один месяц заменить в школе страх и скуку лаской и веселостью, и они с трудом поверят глазам сбоим; до такой степени дети переродятся, станут смелы, бойки и будут бежать — не из школы, а в школу. Как весело пойдут занятия, как легко станет учителю заниматься с такими детьми, которые ожидают, как счастия, того, чтобы с ними вели беседу, чтобы учитель пригласил их отвечать, как непринужденно, истинно по-детски, встретят такие ученики всякого постороннего посетителя школы.

Для того чтобы читатель не вообразил себе, что мы мечтаем о невозможном, я приведу факты из действительной жизни в подкрепление сказанного о последствиях школьной дисциплины, основанной на любви, ласке, нравственном преобладании учителя над учениками и на веселости и бодрости духа, господствующих в школе. Такой учитель, который привык видеть своих учеников в школе с вытянутыми лицами, сумрачными, вялыми и робкими, с трудом поверит, что я, прибыв в школу, ученики которой видели меня до тех пор только один раз в жизни и для которых я следовательно был совершенно чужим, имел с детьми следующую беседу. Учитель спрашивает меня, распустить ли учеников в последние дни сырной недели; я обращаюсь к учащимся с вопросом: кто из них желает учиться в эти дни, а кто погулять? Дети наперерыв, один перед другим, бойко отвечают мне: кто говорит, что хочет погулять, а кто говорит: «Я хочу в школу ходить». Когда оказалось, что большинство не состоялось в пользу одного из мнений, так как голоса разделились поровну, я присоединил свой голос к числу голосов, поданных в пользу того, чтобы «погулять», так как оставалось всего два учебных дня сырной недели. В другой школе, испытывая в чтении детей, только что ознакомившихся с процессом чтения, и желая потешить их, предложил я прочесть им из первой части «Родного слова» сказку о «козлике». «Знаем, знаем ее, — закричал весь класс, — а М... умеет ее петь». Не следует терять из виду того, что книги были даны детям в руки только днем раньше и что двадцативосьмидневное пребывание детей в школе настолько уже подстрекнуло их любознательность, что они забежали вперед по книге и познакомились сами с «козликом», еще не читанным ими в классе с учителем. Я пригласил ученика М..- пропеть «козлика», и ученик, к общему удовольствию всей школы, в присутствии учителя смело пропел всю песенку: «Жил был у бабушки серенький козлик». Я должен добавить к сказанному, что дети той школы, в которой произошло вышеописанное, видели меня до этого очень часто и потому свыклись со мной. Я останавливаюсь на этом обстоятельстве, потому что обыкновенно плохой учитель, пытающийся заменить кулаком любовь к делу и детям, в ответ на упреки, зачем ученики ведут себя не довольно непринужденно, заявляет о том, что ученики так редко видятся с экзаменатором, что-присутствие постороннего лица их стесняет. Множество наблюдений доказывает однако, что таким отговоркам учителя не следует давать

веры: ребенок, которого ласкает учитель, отнесется приветливо и к постороннему лицу, если последнее отнесется к ученикам с той же манерой, к которой приучил их учитель. В подтверждение сказанного приведу один пример, который удивит учителя, не испытавшего того, до чего можно довести школу лаской; весною 1870 г. я вошел в школу, младший класс которой виделся со мной до этого, 6 месяцев тому назад, всего один раз; но я вошел вместе с г. инспектором народных училищ Екатеринославской губ., которого дети еще никогда не видели. Представьте же себе, читатель, что не успели мы вступить в класс, как ученики, поклонившись, тотчас же заговорили, обращаясь ко мне: «Покажите нам свою складную кровать». Вопрос этот объясняется тем, что дети, до приезда нашего, узнали от учителя о том, что нам, за отсутствием удобного ночлега в селе, предстояло ночевать в самой школе и что у меня есть с собою складная кровать. Самый вопрос, предложенный детьми, представляет тот интерес, что до очевидности выясняет, как непринужденно относится к постороннему лицу такая школа, которая не запугана самим учителем. Если ученик полюбит школу и учителя, — но он не ожидает встретить в ней какого бы то ни было врага,— свою любовь к учителю он переносит на всех, обращающихся к нему с вопросами.

Многочисленными свидетельствами мог бы я подтвердить то, что самая невылазная грязь, о которой может иметь понятие лишь тот, кто видел растворившуюся черноземную почву весной и осенью, не мешает посещению школы детьми, которые часто, за невозможностью вытащить ног из грязи, по-два и по-три садятся верхом на одну лошадку, для того чтобы добраться до училища. Ученики собираются в училище не ко времени крестьянского завтрака, т. е. не к восьми часам утра, когда начинается ученье, но только что начинает светать; очень многие из них, запасшись из дому ломтем черствого хлеба, не идут домой обедать, оставаясь на этой скудной пище весь день, до окончания классных занятий, для того только, чтобы не опоздать к послеобеденным урокам. Зимою многих детей не останавливает степная метель: один за одним, гуськом, тянутся школьники в школу, для того чтобы не разойтись во время метели в разные стороны, не сбиться с пути. Такую привязанность к школе и такую бодрость духа и непринужденность во время учебных занятий заметили бы вы, читатель, не в одной школе, но в большинстве тех сорока училищ, с 1700 учащихся, которые входят в состав вверенного нам училищного участка. Посла этого будете ли вы сомневаться в том, что сельской школе доступно так поставить своих питомцев, чтобы им было весело в школе, чтобы их тянуло в школу, чтобы они полюбили школу. Взгляните на этого мальчика: отца его уговаривают позволить ему посещать школу во время посева; отец, не соглашаясь на это, говорит, что возьмет дитя из школы с началом рабочей поры, а сын, услышав приговор отца, заливается горькими слезами; эти слезы, которые я и весьма многие вздели не раз, — не те слезы, которые проливает ученик вследствие щелчка, пущенного ему в лоб учителем. Иными средствами, а не угнетением детей в школе, страхом и скукой, вызываются эти детские слезы, с появлением которых на глазах ученика можно поздравить и школу и учителя. Если бы мне возразили, что ласка и кротость у места по отношению к такому ребенку, который воспитан в этих началах семьею, а не с крестьянскими детьми, с которыми родители обходятся часто дома не только сурово, но и жестоко, то я не согласился бы с этим доводом, так как все то, что я сказал выше о непринужденности детей в школе и привязанности их к училищу, касается именно крестьянских детей, перевоспитанных лаской. Мы видим этих детей в школе добрыми и любящими, а в классных сочинениях их случается читать: «Сегодня батька привязывал меня ремнем к столбу и бил палкой». Пред вами, например, школа, состоящая из детей, которых дома воспитывают, как животных, при недостатке, и что же вы узнаете? Учитель, имея на руках 60 учеников, разделенных на два класса, сделав несколько тщетных напоминаний старшему классу о том, чтобы он не шумел во время занятий учителя с младшим отделением, не ставит всего класса на колени, не берется за розги или линейку, не оставляет всего класса без обеда, — но объясняет старшему классу, что он не хочет более обучать детей этого класса, так как они его огорчают.

Время было близко к обеду, учитель вышел из школы; старший класс провожает его со слезами, к обеду не расходится, шлет ему записочки на квартиру, в которых ученики обещают

исправиться; наступает примирение, и с тех пор старший класс сидит смирнехонько, подавая пример доброго поведения в школе своим младшим товарищам. Не басня ли все это? Нет, тысячу раз нет; это быль, и стоит вам, учитель, только на месяц или два перестать кричать в школе, перестать ругаться, перестать драться, и вас ученики полюбят, и вы достигнете нравственного влияния на них, и страх заменится любовью, а уныние и тоска уступят место бодрости и веселости.

Если вы теперь и не верите мне, то в том нет беды; но умоляю вас проверить мои слова собственным опытом. Неужели то, что мы делали до сих пор, непременно должно быть лучше всего того, как возможно поступать. Неужели мы так непогрешимы, что нам не стоит испытать самим то, что испытано другими. Неужели, наконец, не говоря уже о чувствах к ближнему, учитель сам себе враг и не желает видеть перед собой веселых детей, к нему привязанных, предпочитая им какое-то запуганное стадо, тупо бросающееся из стороны в сторону, при первом движении пастуха, и польззтощееся первым отсутствием его, для того чтобы разойтись в разные стороны... Пора, пора одуматься; пора расстаться с палочной дисциплиной и перейти к школьной дисциплине, т. е. к такому обращению с детьми, которое водворяет в школе бодрость духа и привязанность к школе и учителю. Если учитель чувствует себя неспособным на такое отношение к детям, то лучше поступит он, избрав себе иной род жизни, а учителем он оставаться не может; он будет истязать детей, он будет истязать самого себя, будь у него хоть семь пядей во лбу, и, замечая безуспешность обучения, проклянет свою участь, заставившую его толочь воду, для того чтобы не пропасть с голоду, и пославшую ему в каждом ученике мучителя... Такого мученика не нужно школе.

Но легко ли сельскому учителю водворить надлежащую школьную дисциплину, без которой немыслимо толковое обучение? Очень нелегко, потому что родители учеников требуют от учителя дисциплины «старой» школы. Если мы радуемся тому, что ученики бегут в школу, то совершенно иначе судит об этом крестьянин, который, если и сам не учился, то вырос в таких понятиях, по которым наука — не шутка, дается не легко и не может не стоить слез ребенку. Этот взгляд высказался и в народных пословицах и поговорках: «Аз — били мене раз; буки — набрался муки», «Аз — бив дяк раз; буки — не попадай дякови (дьячку) вдруге (в другой раз) в руки», «Березовим пером выписувати». Большинство крестьян настолько верит в силу «березового пера», что считают лентяем того учителя, которого дети не боятся. Они подозревают до тех пор, пока не убедятся в противном, что в такой школе, в которую дети бегут охотно — у нас бывали случаи, что отец, желая задержать ученика дома, снимал с него сапоги, а ученик босой прибегал в школу, в морозный день, — что в такой школе, которую дети любят, их ничему не учат; иначе не стремились бы дети в училище, ведь наука не свой брат. «Был у нас в селении солдат, — говорил мне крестьянин на сходе, — так видно, что хорошо учил: бывало, посылаешь сына в школу, а он не хочет итти — значит там есть работа, а на работу никто не бежит, всяк бежит с работы; теперь же скажешь мальчику, чтобы он дома топливо прибрал утром, а у него одно в голове: в школу да в школу. Вот оно и видно, какое теперь ученье стало. Когда бы чему-нибудь учили в школе, то не бежали бы туда дети. Там солдат, бывало, и за уха возьмет лентяя, а этот учитель никому ничего; так ничему не научишь, а деньги-то нам учителю платить». Так рассуждает крестьянин, свыкшийся с дисциплиной «старой» школы, до тех пор пока успехи детей не убедят его в том, что и без палки достижимы результаты. Не скоро убеждается он в том, что дисциплина «новой» школы лучше, целесообразнее и человечнее прежних школьных порядков; но он терпит привязанность дитяти к школе и ласковое обхождение учителя с учениками, замечая, что оно по крайней мере не вредит делу. Важно в данном случае то, что учителю необходимо установить надлежащую школьную дисциплину в самом начале дела, т. е. раньше того, что результаты его занятий успеют расположить крестьян к школе; важно при этом, следовательно, то, что невежество родителей может помешать школе в самом начале, придушить дело в самом зародыше. «Не станем посылать детей в школу, когда так», — скажут крестьяне, заметив влечение детей к школе. Что тогда делать учителю? Вся надежда в этом случае, как во многих других, на влияние попечителя школы, пользующегося доверием

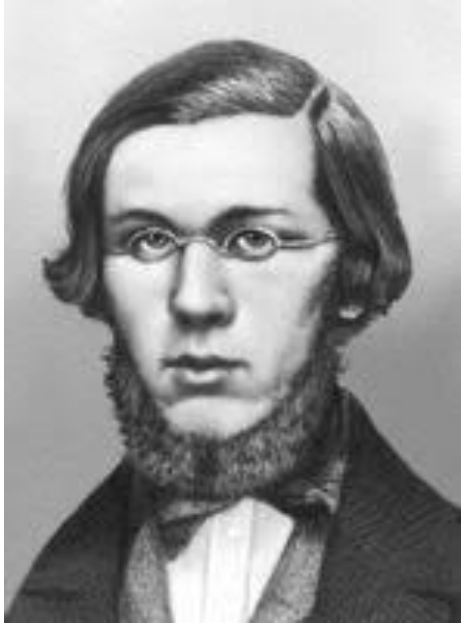
крестьян. Это тот щит, за который скрывается учитель, которому не раз приходится вступать в противоречие с исконными воззрениями крестьян, для пользы детей их; при этом со стороны учителя необходима, без измены делу и своему призванию, величайшая снисходительность к неведению родителей и часто к грубости их, и величайшая осмотрительность, для того чтобы от школы не отшатнулось сельское общество. Только учителю, умеющему действовать таким образом, может помочь попечитель школы, стараясь уговорить крестьян терпеливо выждать последствия от приемов учителя, для них совершенно диких. При снисходительности и настойчивости учителя и попечителя школы, дело оканчивается полным торжеством «новой» школьной дисциплины и неподдельной теплотой отношений крестьян к учителю и попечителю школы; но для этого нужно время. Наступает пора, что и крестьянам приятно видеть детей своих веселыми в школе; они свыкаются мало-помалу с тем, что можно смеяться в школе, что в ней можно обойтись без страха и что в школе у места веселость, при порядке.

Не подумайте, читатель, того, что с лаской и веселостью не совместим порядок в школе; совершенно напротив: опыт показывает, что в школе тем больше порядка, чем бодрее дети, чем с ними лучше обходятся, и потому, чем большего нравственного влияния на учащихся достигнет учитель. Порядок, величайший порядок в школе, необходим не только для того, чтобы воспитать в дитяти уважение к закону, уменье подчинять свою волю, обуздывать себя и сохранять свое добро и чужое, но и как весьма существенное содействие к успехам обучения. Каждый учитель, вдумавшись в дело, сам сумеет завести такой порядок классных занятий, который, воспитывая учеников, будет облегчать и труд учителя; но ввиду важности этого вопроса для нравственности детей и успехов обучения, мы считаем нелишним привести несколько указаний, совокупность которых может указать учителю, какого порядка он должен добиваться в школе. Эти указания убедят его в том, что школьная дисциплина состоит часто из требований и правил, кажущихся совершенно пустыми и мелочными на первый взгляд, но весьма существенных для дела. Начнем с перечисления некоторых обязанностей самого учителя и затем перейдем к правилам, установляемым для учеников.

Немедленно по поступлении детей в школу учитель заносит имена и фамилии в особую, заблаговременно для того приготовленную книгу (см. форму этой книги в приложениях); в этой книге учитель ежедневно, против фамилии каждого, отмечает буквой б того из учеников, кто в этот день был в школе, и буквой н того, кто не был. В ту же книгу заносит учитель и все последующие поступления учеников, отмечая каждого из них в книге буквой б именно того числа, когда ученик пришел в школу в первый раз. Таким образом «книга для отметки явившихся и не явившихся учеников», которую часто называют и «училищным журналом», служит документом для статистики народного образования, для проверки исправности посещения училища детьми и числа учебных дней, которым пользовался каждый ученик. Если ученик отвечает плохо весною, а училищный журнал покажет, что этот ученик очень поздно поступил в школу или крайне неисправно посещал ее, то никто не станет винить учителя за плохие успехи ученика. Ежедневно, перед началом ученья, по входе учителя в школу, в школе должна водворяться мертвая тишина, после того как ученики, пропевши молитву, сядут на свои места. Учитель, взяв в руки училищный журнал, читает фамилии всех учеников по порядку, причем каждый ученик, фамилию которого прочел учитель, встает и громко произносит: «здесь», а учитель ставит б в клеточке против имени этого ученика; если никто не отзывается на произнесенную учителем фамилию, то это значит, что названного ученика нет налицо, а потому учитель отмечает в журнале н. При этом учитель обращает особенное внимание на то, каких именно учеников недостает в школе: если отсутствуют лучшие ученики, которым легко наверстать пропущенное, то учитель подвигается вперед в преподавании различных предметов, для этого дня предназначенных; если же отсутствуют слабейшие ученики, то учитель посвящает день преимущественно повторению пройденного, для того чтобы не разбить своего класса по познаниям на несколько отделений и не затруднить обращения преподавания к целому классу. Во всяком случае учитель уведомляет об отсутствующих попечителя школы или помощника его (см. главу первую, § 3), который справляется о причинах неявки и заботится об устранении их. Учеников приучают к тому,

чтобы они отнюдь не опаздывали к перекличке, т. е. к началу ученья. Учитель, воспитывая в детях любовь к порядку, должен сам служить им примером, а потому никогда не должен позволять себе опаздывать в класс и вообще с величайшей точностью должен соблюдать часы, в которые начинается, прерывается и оканчивается ученье. Точно так же с буквальной точностью учитель должен соблюдать им же самим составляемое и вывешиваемое недельное расписание учебных занятий.

Добролюбов Николай Александрович
(1836-1861)



Добролюбов Николай Александрович (1836—1861) — российский публицист, литературный критик. Первые шаги в литературе сделал в 1849 г. В 1855—1856 гг. писал сатирические стихи на царствование Николая I, однако печататься начал с 1857 г. в журнале Н. Г. Чернышевского «Современник». Особенно интенсивно работал в 1858—1860 гг. Его статьи («Что такое обломовщина?», «Темное царство», «Луч света в темном царстве», «Когда же придет настоящий день» и др.) формулировали основные идеи демократии и реализма в литературе.

Педагогические взгляды Добролюбова схожи во многом со взглядами Н. Г. Чернышевского. Был против воспитания покорности, слепого повиновения, подавления личности, угодничества. Критиковал действующую систему воспитания, которая убивает в детях «внутреннего человека», от чего ребёнок вырастает неподготовленным к жизни.

Добролюбов считал невозможной подлинную реформу образовательной системы без коренной перестройки всей общественной жизни в России, полагая, что в новом обществе появится и новый учитель, бережно охраняющий в воспитаннике достоинство человеческой природы, обладающий высокими нравственными убеждениями, всесторонне развитый.

Добролюбов и Чернышевский разработали учение о содержании и методике учебной и воспитательной работы, о сущности педагогической сознательной дисциплины, воспитании самостоятельной мысли учащихся. Добролюбов сформулировал основные направления нового типа воспитания, которое было призвано противостоять официальной педагогике, нивелирующей своеобразие личности.

О значении авторитета в воспитании
мысли по поводу "Вопросов жизни" г. Пирогова

Умственное движение, возбужденное в нашем обществе событиями последних годов, обратилось недавно и к вопросам о воспитании. Теперь у нас основано уже два педагогических журнала[1] и, кроме того, статьи о воспитании появляются от времени до времени и в других изданиях. Но первый обратил внимание на это важное дело "Морской сборник", поместивший в начале прошлого года статью о воспитании г. Бема, за которою последовали и другие статьи, которыми высказывались о воспитании мнения более или менее новые и справедливые[2]. Многие из этих статей находили сочувствие в читателях, но ни одна из них не имела такого полного и блестящего успеха, как "Вопросы жизни" г. Пирогова. Они поразили всех -- и

светлостью взгляда, и благородным направлением мыслей автора, и пламенной, живой диалектикой, и художественным представлением затронутого вопроса. Все, читавшие статью г. Пирогова, были от нее в восторге, все о ней говорили, рассуждали, делали свои соображения и выводы. В этом случае общество предупредило даже литературную критику, которая только подтвердила общие похвалы, не пускаясь в подробный анализ статьи и не делая никаких своих заключений. Это явление весьма много говорит в пользу русской публики, и оно тем более замечательно, что статья г. Пирогова вовсе не отличается какими-нибудь сладкими разглагольствиями или пышными возгласами для усыпления нерадивых отцов и воспитателей, вовсе не старается подделаться под существующий порядок вещей, а, напротив, бросает прямо в лицо всему обществу горькую правду; не обинуясь говорит о том, что у нас есть дурного,-- смело и горячо, во имя высочайших, вечных истин, преследует мелкие интересы века, узкие понятия, своекорыстные стремления, господствующие в современном обществе. Сочувствие публики к такой статье имеет глубокий, святой смысл. Значит, при всем своем несовершенстве, при всех увлечениях на практике, общество наше хочет и умеет по крайней мере понимать, что хорошо и справедливо, к чему должно стремиться. Оно уже имеет столько внутренней силы, что не пугается сознания своих недостатков, а сознание прошедшего и настоящего зла есть лучшее ручательство за возможность добра в будущем. С глубокой радостью и искренним сочувствием приветствуя этот благородный порыв русских людей, мы решаемся высказать по поводу статьи г. Пирогова несколько соображений, на которые наводит она всякого мыслящего читателя. Делаем это тем с большею смелостью, что до сих пор нигде еще не встречали более честного развития тех мыслей, которые заключаются в общих афористических положениях г. Пирогова.

Сущность мыслей, изложенных в "Вопросах жизни", состоит в следующем. Главные и высшие основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с господствующим направлением общества. Из этого выходит, что, оканчивая курс воспитания и вступая в общество, мы находим себя в необходимости *или* отречься от всего, чему нас учили, чтобы подделаться к обществу, *или* следовать своим Правилам и убеждениям, становясь таким образом противниками общественного направления. Но жертвовать святыми, высшими убеждениями для житейских расчетов -- слишком безнравственно и отвратительно; а идти против общества -- где же взять сил на это? К такой борьбе с ложным направлением общества воспитание совсем не готовит нас. Оно даже совсем не заботится о том, чтобы вкоренить в нас высшие, человеческие убеждения; оно хлопочет только о том, чтобы сделать нас учеными, юристами, врачами, солдатами и т. п. Между тем, вступая в жизнь, человек хочет иметь какое-нибудь убеждение, хочет определить, что он такое, какая его цель и назначение. Всматриваясь в себя, он находит уже готовое решение этих вопросов, данное воспитанием, а присматриваясь к обществу, видит в нем стремления, совершенно противоположные этим решениям. Он хочет бороться со злом и ложью,-- но здесь-то и оказывается вся несостоятельность его прежнего воспитания: он не приготовлен к борьбе, он должен сначала перевоспитать себя, чтобы выйти на арену бойца... А между тем годы летят, жизнь не ждет, нужно действовать... и человек действует как попало, часто падая под бременем тяжелых вопросов, увлекаясь стремительным течением толпы то в ту, то в другую сторону,-- потому, что сам собою он не умеет действовать -- в нем не воспитан внутренний человек, в нем нет убеждений. А убеждения даются нелегко: "Только тот может иметь их, кто *приучен с ранних лет. проницательно смотреть в себя,* кто приучен с первых лет жизни *любить искренно правду, стоять за нее горою и быть непринужденно откровенным* -- как с *наставниками,* так и с сверстниками"[3].

На этом останавливается г. Пирогов. Он указывает зло в воспитании и доказывает свои положения с беспощадной, неотразимой логической силой. Он дает понимать и угадывать причину зла: преобладание внешности в самом воспитании, пренебрежение внутреннего человека. Но каким образом именно убивается в детях внутренний человек, отчего внешнее развивается в них более, от каких частных влияний они выходят на жизненное поприще неприготовленными, бессильными -- этого г. Пирогов не разбирает подробно, а опять

предоставляет только угадывать. Мы решаемся высказать здесь несколько мыслей об этом, родившихся в нас по прочтении "Вопросов жизни".

Трактуя с своих педагогических высот вопросы о воспитании, мы до сих пор очень сильно напоминали басню, в которой поставили волков в начальники над овцами. Здесь все обстоятельства были прекрасно соображены, все голоса собраны, только одного недоставало: не спросили самих овец. Так точно большая часть наших педагогических рассуждений, отлично разбирая вопросы высшей философии, представляя верные и полезные правила с точки зрения религиозной, государственной, нравственной, обще-психологической и т. п., упускает из виду одно весьма важное обстоятельство -- действительную жизнь и природу детей и вообще воспитываемых... Оттого дитя нередко жертвуется педагогическим расчетам. Вознесшись на своего нравственного конька, воспитатель считает воспитанника своей собственностью, вещью, с которой он может делать, что ему угодно. "Дитя не должно иметь своей собственной воли,-- говорят премудрые педагоги,-- оно должно слепо подчиняться требованиям родителей, учителей, вообще старших. Приказание воспитателя должно быть для него высшим законом и исполняться без малейших рассуждений. Безусловное повиновение -- главное и единственно необходимое условие воспитания. Воспитание своей последней целью и имеет именно то, чтобы на место *неразумной* воли ребенка поставить *разумную* волю воспитателя".

Не правда ли, что все это кажется очень логическим и справедливым? Но, припоминая характеристику этого *разумного* воспитания, сделанную в "Вопросах жизни", и сами еще не слишком отдаленные от впечатлений собственного воспитания и учения, мы не можем без недоверчивой улыбки слушать логические рассуждения. Все они, очевидно, обнаруживают только одно: страшную педантическую гордость почтенных педагогов, соединенную с презрением к достоинству человеческой природы вообще. Говоря, что в лице воспитателя осуществляется для ребенка нравственный закон и разумное убеждение, они, очевидно, ставят воспитателя на недосягаемую высоту, непогрешительным образцом нравственности и разумности. Нетрудно, конечно, согласиться, что если б возможен был такой идеальный воспитатель, то безусловное, слепое следование его авторитету не принесло бы особенного вреда ребенку (если не считать важным вредом замедление самостоятельного развития личностей). Но, во-первых, идеальный наставник не стал бы и требовать *безусловного* повиновения: он постарался бы как можно скорее развить в своем воспитаннике разумные стремления и убеждения. А во-вторых, искать непогрешимых, идеальных наставников и воспитателей в наше время было бы еще слишком смелая и совершенно напрасная отвага. Для этого требуется слишком много условий. Прежде всего нравственные правила воспитателя должны быть безусловно верны и строго проведены по всем, самым частным и мелочным, случайностям жизни. Темных вопросов, сомнительных случаев для него никогда и никаких не должно быть: иначе -- что же он станет делать, если в подобном случае придется приказывать ребенку, который всякое предписание исполняет безусловно, следовательно, вызвать на рассуждение и соображение никак не может? Кроме того, в воспитателе предполагается еще при этом совершенное бесстрастие: он не может увлечься ни гневом, ни любовью, не может чувствовать лени и утомления, для него не может существовать хорошее и дурное расположение духа, он должен быть не обыкновенным человеком, а особенного рода снарядом, в котором должен без всяких уклонений осуществляться нравственный закон. Но, сколько нам известно, подобные снаряды еще не изобретены, а если иные и объявляют, будто они открыли секрет такого изобретения, то в этом опять выражается только их презрение к человеческой природе и желание во что бы то ни стало не походить на людей. Если же в воспитателе допустить возможность увлечения, то как можно поручиться за безусловную непогрешимость его действий в отношении к ребенку? И не лучше ли с самых первых лет приучать ребенка к разумному рассуждению, чтобы он как можно скорее приобрел уменье и силы не следовать нашим приказаниям, когда мы приказываем дурно?

В умственном отношении от идеального наставника тоже требуется ясность, твердость и непогрешимость убеждений, чрезвычайно высокое, всестороннее развитие, обширные и разнообразные познания, приведенные в полную гармонию с общими принципами. Самая натура его должна стоять гораздо выше натуры ребенка во всех отношениях. Иначе -- что выйдет, если учитель будет, например, восхищаться Державиным и заставит ученика учить оду "Бог"; а тому нравится уже Пушкин, а ода "Бог" -- представляет совершенно непонятный набор слов? Что, если целый год морят над музыкальными гаммами ребенка, у которого пальцы давно уже свободно бегают по клавишам и который только и порывается играть и играть... Что, если дитя восхищается картиной, статуей, пьесой, любуется цветами, насекомыми, с любопытством всматривается в какой-нибудь физический или химический прибор, обращается к своему воспитателю с вопросом, а тот не в состоянии ничего объяснить?.. Тут уже плохое безусловное повиновение! А много ли найдется наставников и воспитателей, которые бы умели объяснить *все* детские вопросы? Многим, конечно, не раз случалось видеть, как иногда семи- или восьмилетнее бойкое дитя забьет в пух и поставит в тупик иного почтенного старичка. А между тем этот почтенный старичок имеет своего воспитанника, который обязан безусловно его слушаться!.. Этот уж, конечно, никого в тупик не поставит.

Таким образом, идеальный воспитатель, не желающий, чтобы ребенок рассуждал и убеждался, а требующий только, чтобы он слушался, должен быть готов на все, должен знать все, должен еще предварительно разрешить *все* вопросы, какие могут родиться у воспитанника, обсудить все мнения, соображения и заключения, какие могут когда-нибудь составиться в душе ребенка. Только с этой предупредительностью он может еще как-нибудь вести воспитание, не насилуя детской природы. А затем он должен иметь силы вести воспитанника верным и самым лучшим путем на всяком поприще. Откроет ли он в ребенке наклонность к музыке, к живописи, страсть к ботанике, легкость математического соображения, поэтическое чувство, способность к изучению языков и пр. и пр., он должен быть вполне способен развить все в своем питомце. Если же он не может за это взяться, значит, он сам еще не столько приготовлен, не столько развит, чтобы руководить других. А если так, то он и не имеет права требовать, чтобы его слушались безусловно.

Но даже если мы допустим, что воспитатель всегда может стать выше личности воспитанника (что и бывает, хотя, конечно, далеко, далеко не всегда),-- то, во всяком случае, он не может стать выше целого поколения. Ребенок готовится жить в новой сфере, обстановка его жизни будет уже не та, что была за двадцать -- тридцать лет, когда получил образование его воспитатель. И обыкновенно воспитатель не только не предвидит, а даже просто не понимает потребностей нового времени и считает их нелепостью. Он старается удержать своего питомца в тех понятиях, в тех правилах, которых сам держится: старание совершенно естественное и понятное, но тем не менее вредное в высшей степени, как скоро оно доходит до стеснения собственной воли и ума ребенка. Из этого происходит то, что естественный смысл воспитанника раскрывается медленнее, восприимчивость к явлениям и потребностям той жизни, того общества, среди которых придется ему действовать, совсем иногда заглушается старыми предрассудками и мнениями, на веру принятыми в детстве от воспитателей. Такое воспитание, без сомнения, есть враг всякого усовершенствования и успеха -- и ведет к мертвой неподвижности и застою... влияние его отражается уже не на одних отдельных личностях, а на целом обществе.

Если предрассудки и заблуждения старого поколения насильно, с малых лет, вкореняются во впечатлительной душе ребенка, то просвещение и совершенствование целого народа надолго замедляется этим несчастным обстоятельством. Горький опыт жизни убеждает, правда, целое поколение в неверности того, о чем толковали ему в детстве, и человек теряет часть своего детского энтузиазма к давним внушениям, не оправданным жизнью; но все еще по привычке он держится этих внушений и передает их детям, только с меньшей восторженностью, чем ему самому передавали их. Новое поколение утрачивает еще частичку благоговения к внушенным мнениям; но зато родовая привычка усиливается, и чем

дальше, тем бессознательнее и, по тому самому, тем крепче держится народ за предания отцов. Нужно, чтобы жизнь сделала невозможным приложение этих давно ставших мертвыми преданий, нужно, чтобы явился мощный гений мысли, чтобы заставить общество почувствовать нужду и возможность изменения в принятых неразумных началах, И после этого открытия -- как медленно, как слабо принимается новая мысль, как долго не проникает она в глубину души людей и не распространяется в массах! Прошли столетия после того, как указано движение земли, а до сих пор простолюдин наш, слыша беспрестанно, что солнышко взошло и закатилось, смотрит на него как на огромный фонарь, подвигающийся по небесному своду от востока до запада. Девять веков уже Россия оглашается божественным учением христианства, но в народе до сих пор живы поверья о домовых, водяных и леших. Даже те, которые впоследствии теоретически освобождаются от детских верований, на практике долго еще им подчиняются. Много есть образованных людей, имеющих хорошее понятие о явлениях электричества и все-таки прячущихся от ужаса в темную комнату во время грома; точно так же как есть множество других, достигших до уменья рассуждать об истинном достоинстве человека и все-таки в своем знакомом ценящих более всего изящество французского выговора и модный жилет. Отчего происходит это, как не от влияния неразумных впечатлений детства, перешедших к ребенку, по несчастию, от тех, кого он любит или уважает?.. "Влияние старших поколений на младшие неизбежно,-- скажете вы,-- и его нельзя уничтожить, тем более что, при дурных сторонах, оно имеет и много хороших; все сокровища знаний, собранные в прошедших веках, передаются ребенку именно под этим влиянием, и без него нельзя поставить человека на ту точку, с которой он должен начать в жизни собственное продолжение всего, что до него было сделано человечеством". Возражение совершенно справедливое, и мы поступили бы безумно, если бы стали требовать уничтожения того, что естественно, само по себе является, существует и уничтожиться не может. Но мы не видим также причины и ратовать за то, что неизбежно само по себе. Младшее поколение необходимо должно быть под влиянием старшего, и от этого проистекает неизмеримая польза для развития и совершенствования человека и человечества. Никто не станет спорить против такой очевидной истины. Мы говорим только о том,-- зачем же ставить прошедшее идеалом для будущего, зачем требовать от новых поколений *безусловного, слепого* подчинения *мнениям* предшествующих? Для чего уничтожать самостоятельное развитие дитяти, насилуя его природу, убивая в нем веру в себя и заставляя делать только *то, чего я хочу,* и только *так, как я хочу,* и только *потому, что я хочу?..* А объявляя такое *безусловное* повиновение, вы именно уничтожаете разумное, правильное, свободное развитие дитяти. Как это вредно действует на все нравственное существо ребенка, ясно можно видеть из бесчисленных опытов, равно как и из теоретических соображений. Представим некоторые из них.

Прежде всего определим яснее, что нужно разуметь под *безусловным* повиновением. *Безусловный* -- значит не зависящий ни от каких условий и обстоятельств, неизменно остающийся при всех возмояшых случайностях, но происходящий вследствие каких-нибудь внешних или внутренних причин, по существующий самобытно и сам в себе заключающий свое оправдание. Таково именно бывает повиновение, которого требуют у нас от детей и которого необходимость еще недавно доказывал весьма сильно в "Морском сборнике" (1856, No 14) г. пастор Зедергольм[4]. Из этого следует, что ребенок должен слушаться без рассуждений, слепо веровать своему воспитателю, признавать его приказания единственно непогрешительными, а все остальное несправедливым и, наконец, делать все не потому, что это хорошо и справедливо, а потому, что это приказано и, следовательно, должно быть хорошо и справедливо.

Посмотрим же, какое психологическое действие может произвести подобное отречение от своей воли в дитяти.

Предположим сначала идеальных воспитателей и наставников. Их внушения всегда справедливы, всегда последовательны, всегда соразмерны со степенью духовного развития

ребенка; они сами любимы и уважаемы детьми. Предположим, что подобные воспитатели требуют от детой повиновения *безусловного,* а не *разумного.* Что из этого выходит?

Отдается приказание; ребенок исполняет его беспрекословно; за это его хвалят и награждают. Но в самом поступке нет ничего достойного награды -- ребенок потому и исполнил приказ тотчас, что приказанное дело казалось ему совершенно естественным, что это согласно было с его собственным желанием, за что же его хвалят? Очевидно, за послушание.

Дается другое приказание; воспитаннику оно не нравится, он находит его несправедливым, неуместным и представляет свои возражения. Ему говорят, чтобы слушался, а не рассуждал, и гневаются. Он поневоле повинуется. Но мысль, что его возражения были справедливы, остается у него во всей силе; за что же, значит, бранили его? -- Ясно, за что -- за непослушание.

Подобные случаи повторяются часто, и в душе ребенка мало-помалу погасает чувство правды, уважение к разумному убеждению, и место его занимает слепое по-следование авторитету.

Вы скажете, что впоследствии, сделавшись поумнее, воспитанник сам поймет, как разумны были приказания воспитателя. Это, конечно, и бывает очень часто, и это прекрасно, но только для воспитателя, который таким образом приобретает себе более уважения,-- но никак не для воспитанника, на которого все подобные открытия имеют совершенно противное влияние. Увидевши через год, через месяц, неделю, день, час, наконец, но, во всяком случае, поздно (потому что дело уже сделано, и сделано не по убеждению, а по приказу),-- увидевши, что его противоречие было глупо и неосновательно, ребенок теряет доверие к собственному рассудку, лишается отваги и энергии в своих собственных рассуждениях, боится составить какое-нибудь собственное мнение и не смеет следовать собственному убеждению даже тогда, когда оно представляется ему ясным, как солнце... А может быть, думает он, что-нибудь тут не так... Вот, может быть, пройдет несколько времени, и окажется, что я неправ... Отсюда нерешительность, медленность, вялость, выжидание в действиях -- черты, сохраняющиеся на всю жизнь и нередко поражающие нас в людях, одаренных замечательной силой соображенья в теории, но не имеющих отваги осуществить свои мысли на практике.

А что еще, если ребенок был прав в абсолютном смысле, если его противоречие было истинно с точки зрения высших принципов, а не сообразно было только с житейскими обстоятельствами? Житейские обстоятельства оправдывают воспитателя; ребенок понимает это; так как он еще не утвердился в принципе сознательным убеждением, то мало-помалу высшая правда, как несогласная с жизнью, поступает в разряд отвлеченных, негодных мнений, пустых бредней...

Вот примеры. Мальчик сказал в семействе про своего товарища, что он вор. Отец стал бранить сына и приказал ему не говорить этого никогда. Мальчику сначала досадно, он находит несправедливым это запрещение; но через неделю, на одном вечере, другой его товарищ упрекнул маленького вора в воровстве. Поднялась кутерьма; два семейства поссорились, откровенного болтуна наказали... Отец говорит мальчику: "Вот видишь, что может выйти из этого?.."

Мальчик входит в близкие отношения с старым слугой; гордый гувернер бранит его и запрещает говорить со стариком. Но мальчик не слушается и в одно время так зашаливается в лакейской, что старик слуга без церемонии берет его за руку и выпроваживает от себя с приличными поучениями. Мальчику неприятно; гувернер, увидя это, приходит в ужас и, поддразнивая самолюбие мальчика, говорит: а все оттого, что не слушался!.. Погоди, он тебя еще бить будет, если станешь по-прежнему быть с ним запанибрата!.. И мальчик раскаивается в своей дружбе со стариком, как будто в преступлении.

Гувернантка приказывает девочке вести себя благопристойно -- стан выпрямить, идти плавно, голову держать прямо, говорить только когда спрашивают, и т. п. С такими правилами приезжает она в гости. Там много детей, и всё такие резвые, веселые; они бегают, шумят, болтают, хохочут. Ей тоже хотелось бы пристать к ним, но гувернантка говорит, что это

неблаговоспитанно, и она скучает, с завистью смотря на веселящихся подруг, особенно на одну, которая шалит больше всех и которой, кажется, всех веселее... Но вдруг эта резвая девочка упала и сломала себе ногу... Торжествующая гувернантка говорит своей скромной воспитаннице: вот что значит вести себя неприлично!..

И тому подобное. Рассудите беспристрастно, насколько безусловное повиновение служит здесь к развитию нравственного чувства? Не убивает ли, напротив, такое воспитание и тех добрых, светлых начал, которые природны ребенку? Не естественно ли, что при этом он примет исключение за правило, извращенный порядок за естественный? И кто в этом будет виноват? Неужели сам он?

А между тем какое пышное развитие мог бы получить ум, какая энергия убеждений родилась бы в человеке и слилась со всем существом его, если бы его с первых лет приучали *думать* о том, что делает, если бы каждое дело совершалось ребенком с сознанием его необходимости и справедливости, если бы он привык сам отдавать себе отчет в своих действиях и исполнять то, что другими велено, не из уважения к приказавшей личности, а из убеждения в правде самого дела!.. Правда, тогда многим воспитателям пришлось бы отступиться от своего дела, потому что их воспитанники доказали бы им, что они не умеют приказывать!

Убивая в ребенке смелость и самостоятельность ума, *безусловное* повиновение вредно действует и на чувство. Сознание своей личности и некоторых прав человеческих начинается в детях весьма рано (если только оно *начинается,* а не прямо родится с ними). Это сознание необходимо требует удовлетворения, состоящего в возможности следовать *своим* стремлениям, а не служить бессознательным орудием для каких-то чужих, неведомых целей. Как скоро стремления ребенка удовлетворяются, т. е. дается ему простор думать и действовать самостоятельно (хотя до некоторой степени), ребенок бывает весел, радушен, полон чувств самых симпатичных, выказывает кротость, отсутствие всякой раздражительности, самое милое и разумное послушание в том, справедливость чего он признает. Напротив, когда деятельность ребенка стесняется, стремления его подавляются, не находя ни желаемого удовлетворения, ни даже разумного объяснения, когда, вместо сознательной, личной жизни, дитя, как труп, как автомат, должно быть только послушным орудием чужой воли,-- тогда естественно, что мрачное и тяжелое расположение овладевает душою ребенка, он становится угрюм, вял, безжизнен, выказывает неприязнь к другим и делается жертвою самых низких чувств и расположений. В отношении к самому воспитателю, до тех пор пока не усвоит себе *безусловного* достоинства машины, воспитанник бывает очень раздражителен и недоверчив. Да и впоследствии, успевши даже до некоторой степени обезличить себя, он все-таки остается в неприятных отношениях к воспитателю, требующему только *безусловного* исполнения приказаний, справедливо, хотя и смутным инстинктом постигая в нем притеснителя и врага своей личности, от которой, при всех усилиях, человек никогда не может совершенно отрешиться.

Нужно ли говорить о том губительном влиянии, какое производит привычка к *безусловному* повиновению наразвитие воли? Кажется, совершенно излишне, и мы бы охотно прошли молчанием этот пункт, если бы не имели перед глазами странных положений г. Зедергольма ("Морской сборник", No 14, стр. 38--39), утверждающего, что "усилие, которое делает дитя, чтобы преодолеть собственную волю и подчинить ее чужой, развивает его *нравственную силу* (!). Этим одним возбуждается в душе его первое проявление нравственности, первая нравственная борьба, и только с нее начинается, собственно, *человеческая* жизнь. А от беспрестанного упражнения в этой борьбе силы его воли укрепятся так, что он после, когда его воспитание окончено, в состоянии повиноваться *самому себе* и исполнять то, что рассудок и совесть требуют от него". Все это рассуждение очень напоминает нам одного благоразумного родителя, который, желая развить в сыне телесную ловкость, клал его спиною поперек на узкую доску, поднятую аршина на полтора от земли, и заставлял таким образом балансировать. Ребенок болтал руками и ногами, стараясь найти себе точку опоры, не находил ее, изнемогал и с страшным криком скатывался

с доски. Развился он при таких умных мерах очень уродливо, да еще вдобавок никогда не мог впоследствии даже пройти моста без внутреннего содрогания. Вообще эта система -- клин клином выбивать -- давно у нас известна, и давно мы видим ее страшные результаты. Дитя боится темноты -- его запирают в темную комнату; дитя питает отвращение к какому-нибудь кушанью -- его целую неделю кормят нарочно этим кушаньем; дитя любит сидеть за книжкой -- его посылают гулять; оно хочет бегать -- ему велят сидеть на месте,-- и это делается весьма часто не из сознания необходимости или пользы того, что приказывают, а из чистых и бескорыстных педагогических видов -- чтобы приучить ребенка к послушанию... Впрочем, наши практические воспитатели несколько последовательнее г. Зедергольма; они просто говорят: "Нужно привыкать к покорности; если теперь его характер не переломить, то уже после поздно будет". Таким образом, они откровенно признаются, что имеют в виду подарить обществу будущих Молчалиных. Но г. Зедергольм уверяет, что послушанием укрепляется сила воли! Да помилуйте, ведь это все равно, как если бы я, уничтожая всякий порыв рассудка в моем воспитаннике, каждый раз говоря ему: "Не рассуждайте" (как и делается обыкновенно у воспитателей, требующих *безусловного* повиновения), вздумал бы вывести такого рода заключение: "Этим развиваются его умственные способности, потому что тут он должен соображать внутренно и взвешивать справедливость моего мнения и несправедливость своих возражений". Не правда ли, что это столь же логическое предположение, как и г. Зедергольма? И как легко таким образом воспитывать детей!

Напрасно г. Зедергольм указывает на *борьбу.* Здесь, собственно, нет борьбы, а, есть только уступка без бою, которая, при частом повторении, производит не крепость воли, а нравственное расслабление. Да если и бывает в самом деле борьба, то самая неразумная: с одной стороны, внутренняя сила, природное влечение, которое ребенку представляется правильным, а с другой -- внешнее, непонятное давление чужого произвола или того, что ребенок считает произволом... При *безусловном* повиновении победа обыкновенно остается на стороне *внешней* силы, и это обстоятельство неизбежно должно убить внутреннюю энергию и отбить охоту от противодействия внешним влияниям. Притом не нужно упускать из виду еще одного обстоятельства: многие из приказаний, отдаваемых ребенку, бывают такого рода, что он не имеет еще о них определенного мнения и ему лично все равно -- исполнить их или не исполнить. Не понимая, зачем и почему, он делает то, что велено, только потому, что это велено. Тут уже борьбы никакой нет, а господствует полная бессознательность, обращающаяся потом в привычку. Воспитанный таким образом человек во всю свою жизнь остается под различными влияниями, которые определяются не разумной необходимостью, не обдуманным выбором, а просто случаем. В чьи руки человек прежде всего попадется, тому будет следовать.

Каково влияние *безусловных* Приказаний на *совесть* (на что указывает также г. Зедергольм),-- можно понять из всего, что было до сих пор сказано. Привыкая делать все без рассуждений, без убеждения в истине и добре, а только по приказу, человек становится безразличным к добру и злу и без зазренья совести совершает поступки, противные нравственному чувству, оправдываясь тем, что *"так приказано".*

Это всё следствия, необходимо вытекающие из самой методы абсолютного повиновения. Но вспомните еще, сколько с ней сопряжено других неудобств, являющихся при исполнении. Приказания воспитателя могут быть несправедливы, непоследовательны и, таким образом, будут искажать природную логику ребенка. Если наставников, и воспитателей несколько, они могут противоречить друг другу в своих приказаниях, и дитя, обязанное всех их равно слушаться, попадет в темный лабиринт, из которого выйдет не иначе, как только совершенно потерявши сознание нравственного долга (если не успеет дойти само до *своих* правил, и, следовательно, до презрения наставников). Все недостатки воспитателя, нравственные и умственные, легко могут перейти и к воспитаннику, приученному соображать свои действия не с нравственным законом, не с убеждением разума, а только с волею воспитателя.

Таким образом, отсутствие самостоятельности в суждениях и взглядах, вечное недовольство в глубине души, вялость и нерешительность в действиях, недостаток силы воли, чтобы противиться посторонним влияниям, вообще обезличение, а вследствие этого легкомыслие и подлость, недостаток твердого и ясного сознания своего долга и невозможность внести в жизнь что-либо новое, более совершенное, отличное от прежде установленных порядков,-- вот дары, которыми *безусловное* повиновение при воспитании наделяет человека, отпуская его на жизненную борьбу!.. И с такими-то качествами человек должен ратовать за свои убеждения против целого общества, и он, привыкший жить чужим умом, действовать по чужой воле, он должен вдруг поставить *себя* меркою для целого общества, должен сказать: вы ошибаетесь, я прав; вы делаете дурно, а вот как нужно делать хорошо!.. Да где же он возьмет столько силы? Во имя чего будет он бороться? Неужели во имя авторитета своих наставников, которые до сих пор управляли его жизнью и понятиями? Да кто же, наконец, дал ему право на это? Собственно говоря, его отношения и теперь нисколько не изменились: до сих пор были подчиненные отношения в воспитании и обучении, теперь настали точно такие же отношения в службе и общежитии. Какая же голова может переварить такое умозаключение: вот черта --- пятнадцать, двадцать лет,-- до которой ведут тебя, заставляя беспрекословно и *безусловно слушаться* других; это делается для того, собственно, чтобы, перешедщи через эту черту, ты умел *бороться* с другими. Гораздо естественнее заключить, что и в последующей жизни человек должен вести себя именно так, как до сих пор заставляли его.

Все эти соображения имеют в виду, разумеется, совершенный успех системы *безусловного* повиновения. Но есть натуры, с которыми подобная система никак не может удаться. Это натуры гордые, сильные, энергические. Получая нормальное, свободное развитие, они высоко поднимаются над толпою и изумляют мир богатством и громадностью своих духовных сил. Эти люди совершают великие дела, становятся благодетелями человечества. Но, задержанные в своем самобытном развитии, сжатые пошлою рутиною, узкими понятиями какого-нибудь весьма ограниченного наставника, не имея простора для размаха своих крыльев, а принужденные брести тесной тропинкой, которая воспитателю кажется совершенно удобной и приличной, эти люди или впадают в апатичное бездействие, становясь лишними на белом свете, или делаются ярыми, слепыми противниками именно тех начал, по которым их воспитывали. Тогда они становятся несчастными сами и страшны для общества, которое принуждено гнать их от себя. Самый яркий пример подобного оборота дела представляет *Вольтер,* воспитанный в благочестивых, основанных на строгом, мертвом повиновении правилах иезуитских школ. Один раз дошедши до убеждения в неправости своего учителя, подобный ученик уже не останавливается... Да и что могло бы остановить его? И хорошее и дурное, и ложное и справедливое у него перемешано в приказаниях безусловных и представляется ему под одной призмой стеснения его личности. Нравственное чувство в нем не развито, ум не приучен к спокойному, медленному обсуживанию своих действий; все, что он знает и чему верит, вбито ему в голову насильно, без всякого участия его собственной воли и чувства. Поэтому весь внутренний мир, как развитый им не от себя, а навязанный извне, представляется ему чем-то чуждым, внешним, и весь разом, без большого труда, опрокидывается, особенно если при этом вмешается еще какое-нибудь влияние, совершенно противоположное влиянию воспитателей. В ожесточении против угнетавших его он развивает в себе дух противоречия и становится противником уже не злоупотреблений только, а самых начал, принятых в обществе. Разумеется, его ждет скорая гибель или жизнь, полная скорбного недовольства самим собою и людьми, пропадающая в бесплодных исканиях, с неуменьем остановиться на чем-нибудь. И сколько благородных, даровитых натур сгибло таким образом жертвою учительской указки, иногда с жалобным шумом, а чаще просто в безмолвном озлоблении против мира, без шума, без следа.

Но чего вы хотите? -- спросят нас. Неужели же можно предоставить ребенку полную волю, ни в чем не останавливая его, во всем уступая его капризам?..

Совсем нет. Мы говорим только, что не нужно дрессировать ребенка, как собаку, заставляя его выделывать те или другие штуки, по тому или другому знаку воспитателя. Мы хотим, чтобы в воспитании господствовала разумность и чтобы разумность эта ведома была не только учителю, но представлялась ясною и самому ребенку. Мы утверждаем, что все меры воспитателя должны быть предлагаемы в таком виде, чтобы могли быть вполне и ясно оправданы в собственном сознании ребенка. Мы требуем, чтобы воспитатели выказывали более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении *внутреннего человека* в своих воспитанниках и чтобы воспитание стремилось сделать человека нравственным -- не по привычке, а по сознанию и убеждению.

"Но это смешная и нелепая претензия,-- скажут глубокомысленные педагоги, презрительно улыбаясь в ответ на наши доводы.-- Разве можно от маленького дитяти требовать правильного обсуждения высоких нравственных вопросов, разве можно *убеждать* его, когда он не развит настолько, чтобы понимать убеждения? Безумно было бы, посылая мальчика гулять, читать ему целый курс физиологии, чтобы доказать, почему и как полезна прогулка, точно так, как было бы нелепо, задавая таблицу умножения, перебирать все математические действия, в которых она необходима, и отсюда уже вывести пользу ее изучения... Главная задача воспитания состоит в том, чтобы добиться во что бы то ни было беспрекословного исполнения воспитанником приказаний высших, и если нельзя достигнуть этого посредством убеждения, то надобно добиться посредством страха".

Во всех этих рассуждениях один недостаток -- принятие нынешнего statu quo {Состояния *{лат.). -- Ред.}* за нормальное положение вещей. Я с вами согласен, что дети не развиты еще до ясного понимания своих обязанностей; но в том-то и состоит ваша обязанность, чтобы развить в них это понимание. Для этого они и воспитываются. А вы, вместо того чтобы внушать им сознательные убеждения, подавляете и те, которые в них сами собою возникают, и стараетесь только сделать их бессознательными, послушными орудиями вашей воли. Уверившись, что дети не понимают вас, вы преспокойно сложили руйй, воображая, что вам и делать нечего больше, как сидеть у моря и ждать погоды: авось, дескать, как-нибудь раскроются способности, когда подрастет ребенок,-- тогда и потолковать с ним можно будет, а теперь пусть делает себе что приказано. В таком случае, на что же вы и поставлены, о глубокомудрые педагоги? Зачем же тогда и воспитание?.. Ведь ваш прямой долг -- добиться, чтобы вас понимали!.. Вы для ребенка, а не он для вас; вы должны приноровляться к его природе, к его духовному состоянию, как врач приноровляется к больному, как портной к тому, на кого он шьет платье. "Ребенок еще не развит",-- да как же он и разовьется, когда вы нисколько об этом не стараетесь, а еще, напротив, задерживаете его самобытное развитие? По вашей логике, значит, нельзя выучиться незнакомому языку сколько-нибудь разумным образом, потому что, начиная учиться, вы его не понимаете,-- а надобно вести дело, заставляя ученика просто повторять и заучивать незнакомые звуки, без знания их смысла; после, дескать, когда много слов в памяти будет, так и смысл их как-нибудь, мало-помалу узнается!.. Во всех этих возражениях едва ли что-нибудь выказывается так ярко, как желание спрятать свою лень и разные корыстные виды под покровом священнейших основ всякого добра. Но, унижая разумное убеждение, заставляя воспитанника действовать бессознательно, можно несравненно скорее подкопать их, нежели всяческим предоставлением самой широкой свободы развитию ребенка... Все эти близорукие суждения о неразвитости детской природы чрезвычайно напоминают тех господ, которые восстают против Гоголя и его последователей за то, что эти писатели просто пересыпают из пустого в порожнее, что они никого не научают и что людей, на которых они нападают, можно пронять только дубиной, а никак не убеждением...[5] Как будто бы дубина может кого-нибудь и чему-нибудь научить! Как будто бы, побивши человека, вы чрез то делаете его нравственно лучшим или можете внушить ему какое-нибудь убеждение, кроме разве убеждения, что вы так или иначе сильнее его!.. Для дрессировки, правда, argumentum baculinum {Палочное доказательство *(лат.).-- Ред.}* очень достаточен; таким образом лошадей выезжают, медведей плясать выучивают и из людей делают ловких специальных фокусников. Но при всей ловкости в своем мастерстве -- ни

лошади, ни медведи, ни многие из людей, воспитанные таким образом, ничуть не делаются от того умнее!..

"А как же,-- говорят еще ученые педагоги,-- предохранить дитя от вредных влияний, окружающих его? Неужели позволить ему доходить до сознания их вредности собственным: опытом? Таким образом ни один ребенок не остался бы цел. Испытавши, например, что такое яд или что значит свалиться в окошко из четвертого этажа, дитя, наверное, не останется очень благодарным тому педагогу, который, по особенному уважению человеческой природы, принялся бы в критическую минуту за убеждения, а не решился бы просто отнять яд или оттащить ребенка от окошка..." Оставляя в стороне всю шутовскую, нелепую сторону этого возражения, по которому, например, подчиненный не может спасти утопающего начальника (потому что он от него не может требовать безусловного повиновения, а без этого спасение невозможно), заметим одно. Дети потому-то часто и падают из окон и берут мышьяк вместо сахару, что система безусловного повиновения заставляет их только слушаться и слушаться, не давая им настоящего понятия о вещах, не пробуждая в них никаких разумных убеждений.

Да и хоть бы справедливы были жалобы на неразумность детей! А то и они оказываются чистейшею клеветою, придуманною для своих видов досужим воображением неискусных педагогов. Прежде всего можно заметить, что не воспитание дает нам разумность, так же как, например, не логика выучивает мыслить, не грамматика -- говорить, не пиитика -- быть поэтом, и т. п. Воспитание, точно так, как все теоретические науки, имеющие предметом внутренний мир человека, имеет своею задачею только возбуждение и прояснение в сознании того, что уже давно живет в душе, только живет жизнью непосредственною, бессознательно и безотчетно. Придайте разумность обезьяне с нашей системой *безусловного* повиновения, и тогда целый мир с благоговением преклонится пред этой системой и будет по ней воспитывать детей своих. Но вы этого не можете сделать и потому должны смиренно признать права разумности в самой природе ребенка и не пренебрегать ею, а благоразумно пользоваться теми выгодами, какие она вам представляет.

А разумности в детях гораздо больше, нежели предполагают. Они очень умны и проницательны, хотя обыкновенно и не умеют определительно и отчетливо сообразить и высказать свои понятия. Логика ребенка весьма ясно выражается в самое первое время его жизни, и лучшим доказательством тому служит язык. Можно положительно сказать, что трех- или четырехлетнее дитя не слыхало и половины тех слов, которые употребляет; оно само составляет и производит их по образцу слышанных, и производит почти всегда правильно. То же самое нужно заметить о формах: ребенок, не имеющий понятия о грамматике, скажет вам совершенно правильно все падежи, времена, наклонения и пр. незнакомого ему слова, ничуть не хуже, как вы сами сделаете это, изучая, уже в совершенном возрасте, какой-нибудь иностранный язык. Из этого следует, что по крайней мере способность к наведению и аналогии, уменье классифировать весьма рано развивается в ребенке.

То же самое нужно сказать и о понимании связи между причинами и следствиями. Ожегши один раз палец на свечке, ребенок в другой раз уже не схватит свечи рукою; видя, что зимою бывает снег, а летом нет, ребенок при таянии снега весною догадывается, что лето приближается, и пр., и пр. Всякое дитя ласкается к тому, что его ласкает, и удаляется от того, в ком встречает грубое обращение, и т. п.

Мало этого: дети очень рано умеют составлять понятия. Узнавши, что такое дом, книга, стол и пр., ребенок безошибочно узнает все другие дома, книги, столы, хотя бы вновь увиденные им и не походили на те, которые он ридал прежде. Это значит, что у него в голове уже составилось понятие, а для составления понятия, как известно, нужно уметь сделать и суждение и умозаключение...

С чего же пришло в голову многоученым педагогам, что дитя не способно понимать разумное убеждение, а доожет быть управляемо только страхом, обманом и т. п.? Я никак не могу сообразить, отчего же бы это ложное убеждение скорее принялось в душе ребенка, нежели правильное. Утешить дитя разумно, если оно плачет,-- нельзя; а сказать "не плачь, а то тебя бука съест", или "перестань, а не то -- высеку",-- можно. Желал бы я знать, какое

отношение между детским плачем и букой или розгой и какая логика предполагается в ребенке при подобных увещаниях?

"Но, говорят, ребенок еще не может рассуждать правильно о частных случаях, потому что он не имеет данных: он еще так мало видел и знает". Это в высшей степени справедливо, и обязанность воспитателя в том именно и состоит, чтобы сообщить дитяти сколько возможно скорее возможно наибольшее количество всякого рода данных, фактов, заботясь при этом особенно о полноте и правильности восприятия их ребенком. Поводы к подобному сообщению фактов может представлять самое противоречие ребенка, на которое не отвечать может наставник только по лености или по трусости своей, а никак не По разумному убеждению. Вы заставляете вашего воспитанника сделать что-нибудь; он говорит, что сделать этого нельзя; -- а вы ему покажете, *как* это сделать. Он сам что-нибудь хочет совершить, а вы говорите, что это невозможно, и спрашиваете его, как он хотел бы исполнить свое намерение. Он рассказывает свои мечтательные планы; вы последовательно и подробно доказываете неисполнимость его предприятия. И в этом одном сколько представляется вам прекрасных поводов передать ребенку множество верных, живых сведений о законах природы, о явлениях духовной жизни человека и об устройстве общества! И поверьте, что ребенок сумеет понять ваши объяснения и принять их к сведению.

Вообще можно сказать, что в непонятливости детей большею частию виноваты сами взрослые. У нас обыкновенно жизненные случайности потрясают несколько твердость чистой логики; de jure и de facto {Юридически и фактически *(лат.). -- Ред.*} -- неразрешимо переплетаются; и мы, по привычке к уклонениям, часто допускаем такие применения основных принципов или такие общие выводы из частных фактов, которых чистое мышление никак принять не может. Чистая, девственная логика детской головы этого не допускает, и потому все нелогичности, допускаемые нами незаметно для нас самих, из деликатного почтения к statu quo {Современному положению *(лат.). -- Ред.*}, упорно не понимаются детьми. Если вы наполнили ум дитяти верными данными, то вам трудно уже будет вбить ему в голову ложное заключение, выведенное из этих данных; если вы заставили его сначала принять ложное основание, то вы долго не добьетесь, чтобы он правильно смотрел на следствия, выводимые вами и логически не соответствующие принятому началу. Твердое настаиванье на этих нелогичностях без подробного и откровенного разъяснения обстоятельств, их вызвавших, непременно ведет к искажению природного здравого смысла в ребенке, и, к сожалению, такое искажение происходит у нас слишком часто.

Столь же много вредит понятливости детей и неестественный порядок, принятый у нас вообще в обучении, Познания могут быть приобретаемы только аналитическим путем; сама наука развивалась таким образом; а между тем даже в самом первоначальном обучении начинают у нас с синтеза! Порядок совершенно извращенный, от которого происходит в занятиях неясность, запутанность, безжизненность. Каждая науда начинается, например, введением, в котором говорится о сущности, важности, пользе, разделении науки и т. п. Спрашиваю вас, как же вы хотите, чтобы мальчик понял все это прежде, чем он изучит самую науку? -- История разделяется на древнюю, среднюю и новую; каждая часть делится на следующие периоды и пр. На чем держится это деление, к чему оно примкнет в голове мальчика, который об истории понятия не имеет? География есть наука, показывающая, и т. д.; она состоит из трех частей: математической, физической и политической. Первая говорит о том-то, вторая о том-то, и пр. ...Можно ли ожидать, чтобы, начиная с этого географию, ребенок мог разумно усвоить себе что-нибудь?

А между тем посмотрите, сколько любознательности, сколько жадного стремления к исследованию истины выказывают дети. Инстинкт истины говорит в них чрезвычайно сильно, может быть даже сильнее, нежели во взрослых людях. Они не интересуются призраками, которые создали себе люди и которым придают чрезвычайную важность. Они не занимаются геральдикой, не пускаются в филологические тонкости, не стремятся к чинам и почестям (разумеется, если им не натолковали об этом чуть не со дня рождения). Зато как охотно они обращаются к природе, с какою радостью изучают все действительное, а не призрачное, как

их занимает всякое живое явление. Они не любят отвлеченностей, и в этом их спасение от насильственно вторгающихся в их душу умствований, которых доказать и объяснить часто не может даже тот, кто хлопочет о вкоренении их в душе воспитанников. Да, счастливы еще дети, что природа не вдруг теряет над ними свои права, не тотчас оставляет их на жертву извращенных, пристрастных, односторонних людских теорий!..

"Но, скажут, в детях сильно влечение ко злу; необходимо деятельно противиться злым от природы наклонностям ребенка". Не разбирая подробно этого мнения, позволим себе ответить на него словами г. Пирогова, которому, конечно, вполне можно поверить, когда дело идет о свойствах человеческой природы. Вот его слова: "Добро и зло довольно уравновешены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности, даже и мало развитые воспитанием, влекли нас более к худому, нежели к хорошему. А законы хорошо устроенного общества, вселяя в нас доверенность к правосудию и зоркости правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу"[6].

Но если даже и справедливо, что в природе нашей есть природное влечение ко злу, то разве вы можете взяться за его уничтожение? Вы ли, беспрестанно противоречащие сами себе, опровергающие своими поступками свои же правила, осуждающие теоретическими принципами свои же поступки, на каждом шагу падающие, жертвующие велениями высшей природы своекорыстным требованиям грубого эгоизма,-- вы ли бросаете камень в невинного ребенка и с фарисейской надменностью восстаете против того немногого, что в нем замечаете? Нет, перевоспитайте прежде самих себя и тогда уже принимайтесь за поправление природы человека во вверенных нам детях.

Если в детях нельзя видеть идеала нравственного совершенства, то по крайней мере нельзя не согласиться, что они несравненно нравственнее взрослых. Они не лгут (пока их не доведут до этого страхом), они стыдятся всего дурного, они хранят в себе святые чувства любви к людям, свободной от всяких житейских предрассудков. Они сближаются с сверстником, не спрашивая, богат ли он, ровен ли им по происхождению; у них замечена даже особенная наклонность -- сближаться с обиженными судьбою, с слугами и т. п. И чувства их всегда выражаются на деле, а не остаются только на языке, как у взрослых; ребенок никогда не съест данного ему яблока без своего брата или сестры, которых он любит; он всегда принесет из гостей гостинцы своей любимой нянюшке; он заплачет, видя слезы матери, из жалости к ней. Вообще мнение, будто бы в детях преобладающее чувство -- животный эгоизм -- решительно лишено основания. Если в них не заметно сильного развития любви к отечеству и человечеству, это, конечно, потому, что круг их понятий еще не расширился до того, чтобы вмещать в себе целое человечество. Они этого не знают, а чего не знаешь, того и не любишь.

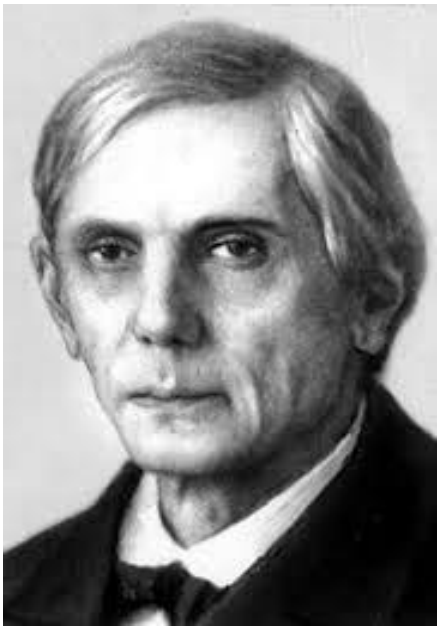
Нет, не напрасно дети поставлены в пример нам даже тем, пред кем с благоговением преклоняются народы, чье учение столько веков оглашает вселенную. Да, мы должны учиться, смотря на детей, должны сами переродиться, *сделаться как дети,* чтобы достигнуть ведения истинного добра и правды. Если уже мы хотим обратить внимание на воспитание, то надо начать с того, чтобы перестать презирать природу детей и считать их не способными к восприятию убеждений разума. Напротив, надо пользоваться теми внутренними сокровищами, которые представляет нам натура дитяти. Многие из этих природных богатств нам еще совершенно неизвестны, многое, по слову Евангелия, утаено от премудрых и разумных и открыто младенцам!..

Эта апология прав детской природы против педагогического произвола, останавливающего естественное развитие, имела целию указать на один из важнейших недостатков нашего воспитания. Мы не пускались в подробности, а выставляли на вид только общие положения, в надежде, что умные воспитатели если согласятся с нашим мнением, то и сами увидят, что и как нужно им делать и чего не делать. Искусства обращаться с детьми нельзя передать дидактически; можно только указать основания, на которых оно может утверждаться, и цель, к которой должно стремиться. И мы думаем -- главное, что должен иметь в виду воспитатель -- это уважение к человеческой природе в дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего

правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды...

Исполнить это трудно; но не невозможно. Начало подобного обращения к естественному смыслу детей было уже положено, с лишком за полвека назад, благородным и бескорыстным филантропом воспитателем -- Песталоцци. По поводу его-то школы сделано г-жою Сталь многозначительное замечание, что "непонимание детей происходит всегда более от темноты изложения, нежели от трудности самых наук"[7] ("De l'Allemagne") {"О Германии" *(фр.).* -- *Ред.*}. Тысячи опытов подтвердили это замечание, с тех пор как оно было высказано, и мы с горестью должны сознаться, что оно и до сих пор не потеряло своей справедливости. И не только умственное, но -- что еще более грустно -- даже нравственное воспитание детей страдает у нас тою же голословностью, внешностью, мертвенностью. Освободиться от этого жалкого состояния, обратить внимание не на мертвую букву, а на живой дух, не на исполнение внешней формы, а на развитие внутреннего человека -- вот задача, которой выполнение предстоит современному русскому воспитанию.

Рачинский Сергей Александрович
(1833-1902)



Рачинский Сергей Александрович (8.05.1833-2.05.1902), русский педагог, ботаник, публицист и общественный деятель, редкий и яркий представитель высокой образованности, соединенной с глубокой церковной нравственностью. К нему обращались с самыми разнообразными вопросами духовной жизни. Его педагогическая деятельность стала как бы центром всего народного образования в церковном духе.

После окончания Московского университета Рачинский служил в архиве Министерства иностранных дел. Отсюда он был откомандирован на некоторое время в качестве личного секретаря к А.Н. Муравьеву. Осенью 1856 С.А. Рачинский получил кафедру ботаники при Московском университете, сделался неофициальным редактором "Русского Вестника". За десять лет пребывания его в Москве очень сблизился со славянофилами.

Выйдя в отставку, с 1872 Рачинский переселился в свое родовое имение Татево. Наполняя длинные деревенские досуги чтением и со страстью предаваясь цветоводству, он, однако, не находил в этом полного удовлетворения. Зайдя как-то раз случайно в сельскую школу на урок арифметики, который показался ему необычайно скучным, он попробовал сам дать урок, стараясь сделать его более интересным и жизненным, и этим определилась вся его дальнейшая судьба — всего себя до последних дней земной жизни Рачинский отдал православной педагогике.

Весь свой богатый педагогический опыт он изложил в своей главной книге "Сельская школа", выдержавшей за 8 лет с 1891 по 1899 четыре издания. Им был издан учебник "1001 задача для умственного счета". Известны его статьи о трезвости и "Письмо С.А. Рачинского к духовному юношеству о трезвости", а также замечательная книга "Школьный поход в Нилову пустынь" о паломничестве учеников Татевской школы со своими учителями и духовным наставником в одну из величайших святынь и обителей — Нилову Столобенскую пустынь, что на озере Селигер.

Заметки о сельских школах
Об особенностях сельской школы

Скажу прежде всего несколько слов об особенностях, присущих, в силу вещей, нашей сельской школе, насколько оне начинают выясняться за краткий период ея существования.

Читая наши педагогическия руководства, прислушиваясь к толкам печати, беседуя о школах с представителями нашей интеллигенции, постоянно чувствуешь, что речь идет не о той сельской школе, в которой приходится нам трудиться, но о сельской школе вообще, о какой-то схеме, заимствованной из наблюдений над школами иностранными,

преимущественно немецкими. Но та школа, которая возникает на наших глазах, среди народа, глубоко отличающагося от всех прочих своим прошлым, своим религиозным и племенным характером, своим общественным составом, - среди обстоятельств, безпримерных в истории, - с этою схемою имеет очень мало общаго. Постараюсь указать на самыя резкия из ея отличительных особенностей.

В противуположность школам западным, наша сельская школа возникает, при весьма слабом участии духовенства*, при глубоком равнодушии образованных классов и правительственных органов, из потребности безграмотнаго населения дать своим детям известное образование. В этом ея слабость, в этом и ея сила, в этом ключ к объяснению все> прискорбных и отрадных явлений в жизни наших сельских школ.

Наши школьники поступают в школу с твердым намерением сделаться грамотными, большею частию по собственной неотступной просьбе, с полною готовностию учиться без перерыва с утра до вечера. Таково и желание родителей. Школа, в которой ограничиваются четырьмя-пятью часами занятий, признанными достаточными педагогическою наукою, считается плохою школою. И родители правы. Они мало ценят те весьма скудныя сведения, которыя могут быть приобретены напоказ в течение трех-четырех зим казеннаго учения, но высоко ценят те необходимым уменья, которыя действительно могут быть приобретены в этот срок, но лишь при весьма интенсивной работе. Все это неудержимо теснит нашу школу к увеличению числа учебных часов, и главным двигателем тут являются сами ученики. Их постоянное присутствие в школе, их поистине ненасытная жадность к учению волею-неволею заставляет всякаго внимательнаго учителя умножать число классных занятий, в особенности в первой половине зимы, когда нужно пользоваться всем кратким днем, и затем настает длинный вечер, в который ученикам и бегать по улице невозможно. О тех особенностях, которыя столь интенсивное учение по необходимости вносит и в учебный план, и в школьную дисциплину, скажу впоследствии. Настаиваю теперь только на том, что такое интенсивное учение не есть насилие над детьми, но уступка их требованиям: они пришли учиться и, кроме, школы деваться им некуда. Чтобы выжить их из класса, буквально нужно погасить лампу. Делают они свое дело с терпением и настойчивостию, вполне понимая, что дело это трудное и важное. Это отношение детей к школе одно и дает учителю возможность вести такое усиленное учение, которое, впрочем, всякому учителю-крестьянину представляется вполне нормальным.

В прямой связи с этим деловым направлением наших школьников находится их отличное, бодрое и веселое, но скромное и ровное поведение в школе. Им не до шалостей, не до ссор. В них нет и следа того отвратительнаго сквернословия и скверномыслия, которыми заражены наши городския учебныя заведения, в особенности столичныя. В нормальной крестьянской жизни нет места тем преждевременным возбуждениям воображения, тем нездоровым искушениям мысли, которыми исполнен быт наших городских классов. Русский народ, вошедший в пословицу своим сквернословием, в сущности самый стыдливый народ в мире. Грязь в глазах русскаго человека есть грязь. Когда в нем проснется зверь, живущий в каждом человеке, он кидается ею. Но пока он трезв, пока он остается сам собою, он чист в мыслях и словах. Гаденькая, любезничающая грязноватость, проникнувшая из Франции в нравы нашего полуобразованнаго общества, в нашу литературу низшаго разряда - глубоко ему чужды. Каждый наш крестьянский мальчик такой, еще не испорченный, русский человек.

Средний уровень способностей наших крестьянских детей, как мальчиков, так и девочек, вообще очень высок. Последния, быть может, еще превышают первых понятливостию и терпением. Способности эти разнообразны, но преобладают заметно способности математическия и художественный. Умственный счет любимая забава детей в промежутки между классными занятиями, и в нем легко достигается значительная быстрота и ловкость так же, как и в решении сложных письменных задач. Пение, при сколько-нибудь умелом преподавателе, прививается несравненно успешнее, чем в средних учебных заведениях. Успеху в этом отношении, конечно, способствует сочувствие родителей. Пение - единственный предмет преподавания, о результатах котораго могут непосредственно судить

и безграмотные, который получает немедленное практическое приложение, возвышая красоту и торжественность церковной службы. Оно же некоторым образом дает очевидную мерку усердия и умелости учителя. Но и независимо от этих выгодных условий, музыкальная даровитость наших крестьян поистине изумительна. Ничуть не менее распространена другая художественная способность, которая, при нынешнем зачаточном состоянии нашей сельской школы, лишь в редких случаях имеет возможность проявиться - способность к рисованию. Количество дремлющих художественных сил, таящихся в нашем народе - громадно, и о нем пока может составить себе приблизительное понятие лишь внимательный сельский учитель.

Остается мне дополнить эту беглую характеристику наших сельских учеников несколькими словами об их отношении к предметам религиозным и нравственным. Оно не может быть иное, как отношение к ним их родителей, лишь более безсознательное и смутное. Мы тут вступаем в область, мало изследованную и обширную, в которую до сих пор бросают яркие лучи света лишь указания, разбросанныя в творениях трех незабвенных покойников: А.С. Хомякова, К.С. Аксакова и Ф.М. Достоевскаго. Область эта совершенно выходит из рамок краткой журнальной заметки, и я должен ограничиться осторожными намеками.

Та высота, та безусловность нравственнаго идеала, которая делает русский народ народом христианским по преимуществу, которая в натурах спокойных и сильных выражается безграничною простотою и скромностию в совершении всякаго подвига доступнаго силам человеческим, которая в натурах страстных и узких ведет к ненасытному исканию, часто к чудовищным заблуждениям, которая в натурах широких и слабых влечет за собою преувеличенное сознание своего безсилия, и, в связи с ним, отступление перед самыми исполнимыми нравственными задачами, необъяснимыя, глубокий падения, которая во всяком русском человеке обусловливает возможность внезапных победоносных поворотов от грязи и зла к добру и правде, - вся эта нравственная суть русскаго человека уже заложена в русском ребенке. Велика и страшна задача русской школы в виду этих могучих и опасных задатков, в виду этих сил, этих слабостей, которыя она призвана поддержать и направить. Школе, отрешенной от церкви, эта задача не по силам. Лишь в качестве органа этой церкви, в самом широком смысле этого слова, может она приступить к ея разрешению. Ей нужно содействие всех наличных сил этой церкви, v духовных, и светских...

***

Посторонних посетителей, изредка заглядывающих в мою школу, всего более поражает умственный счет ее учеников. Та быстрота и легкость, с которой они производят в уме умножения и деления, обращаются с мерами квадратными и кубическими, соображают данные сложной задачи, то радостное оживление, с которым они предаются этой умственной гимнастике, наводят на мысль, что в этой школе употребляются особые, усовершенствованные приемы для преподавания арифметики, что я обладаю в этом отношении каким-то особым искусством или секретом.

Ничто не может быть ошибочнее этого впечатления. Конечно, *теперь* я владею некоторым навыком к умственному счету, могу импровизировать арифметические задачи в том быстром темпе, в котором они решаются моими учениками. Но до этих скромных умений довели меня или, лучше сказать, домучили сами ученики.

Именно домучили. Никогда не занимался я специально арифметикой, упражняться в умственном счете никогда и не думал. Принялся я за преподавание счета в сельской школе, не подозревая, на что я иду.

Не успел я приступить к упражнениям в умственном счете, которые до тех пор в школе не практиковались, как в ней к ним развилась настоящая страсть, не ослабевающая до сих пор. С раннего утра и до позднего вечера стали меня преследовать то одна группа учеников, то другая, то все вместе с требованием умственных задач. Считая эти упражнения полезными, я отдал себя в их распоряжение. Очень скоро оказалось, что они опережают меня, что мне нужно готовиться, самому упражняться. На пятом десятке (моих лет. - *Сост.*) некоторые умственные способности утрачивают свою эластичность. Эта первая зима была для меня очень тяжела.

К этому вскоре присоединилась страсть к письменным упражнениям в счете. Ребята вздумали щеголять друг перед другом быстрым и точным умножением и делением на доске многозначных чисел, не поддающихся умственному счету. Тут я было совершенно встал в тупик. Эти припадки обыкновенно случались вечером. Наши вечерние занятия, теперь все более и более принимающие характер правильных уроков, тогда были гораздо свободнее, да и теперь во избежание утомления часто приходится нарушать их однообразный строй. Вечером же происходили и спевки, в которых участвовали все мои помощники, все лучшие ученики. Я оставался один с непоющими учениками. Этого только и ждали мои мучители. Разом все они, человек тридцать, сорок, накидывались на меня с дощечками: "Сергей Александрович! Деленьице! - Мне на сотни! - Мне на единицы! - Мне на миллионы! - Мне на тысячи!" И решения подавались с такой быстротой, что я едва успевал писать задачи. Поверять - никакой физической возможности!

Тут однажды, в минуту отчаяния, я бессознательно тиснул у себя в мозгу какую-то неведомую мне пружинку, и все деления стали выходить без остатка.

Восторгу ребят не было границ. Но увы! На следующий вечер они потребовали от меня того же, и я не мог исполнить их желания. Лишь впоследствии мало-помалу выяснил я себе то простое сочетание мнемонических приемов с быстрым умственным умножением, которое дает возможность придумывать безостановочно бесконечный ряд десяти- и двенадцатизначных чисел, делимых без остатка на любые другие числа, и вместе с тем бесконечный простор для импровизации задач, устных и письменных.

Эта беспрестанная, усиленная возня с цифрами нагнала на меня настоящий арифметический кошмар, загнала меня в теорию чисел, заставила меня неоднократно открывать Америку, т.е. неизвестные мне теоремы Фермата и Эйлера...

Часто задавал я себе вопрос: какими основными способностями обусловливается та необыкновенная ловкость в обращении с числами, тот живой интерес к цифрам и к сочетаниям, которым отличаются наши крестьянские ребята? Нет сомнения, что тут значительную роль играет их удивительная память. Но кроме памяти тут, очевидно, участвуют и другие способности: воображение, живо рисующее перед ними состав чисел из первоначальных множителей и их сочетания[1], способность связывать внешний вид цифры с этим составом. Почти всегда у хороших счетчиков оказывается и художественная струнка. Этому обстоятельству, впрочем, особого значения придавать нельзя. Крестьянские дети тем и отличаются от детей высших сословий, что односторонние способности встречаются у них весьма редко. Тот из них, который способен к пению, непременно окажется способным и по арифметике, и по русскому языку, наоборот, мальчики, умственно слабые, редко имеют какие-либо художественные способности и склонности. Эта соразмерность дарований распространяется даже на сферу нравственную и придает этим детям их особенную привлекательность.

Толстой Лев Николаевич
(1828-1910)

Толстой Лев Николаевич (1828-1910), граф, русский писатель, член-корреспондент (1873), почетный академик (1900) Петербургской АН. Начиная с автобиографической трилогии "Детство" (1852), "Отрочество" (1852-54), "Юность" (1855-57), исследование "текучести" внутреннего мира, моральных основ личности стало главной темой произведений Толстого. Мучительные поиски смысла жизни, нравственного идеала, скрытых общих закономерностей бытия, духовный и социальный критицизм, вскрывающий "неправду" сословных отношений, проходят через все его творчество.

В 1859 году ещё до освобождения крестьян Толстой деятельно занялся устройством школ в своей Ясной Поляне и во всём Крапивенском уезде.

Яснополянская школа принадлежала к числу оригинальных педагогических экспериментов: в эпоху преклонения перед немецкой педагогической школой Толстой решительно восстал против всякой регламентации и дисциплины в школе. По его мысли всё в преподавании должно быть индивидуально — и учитель, и ученик, и их взаимные отношения. В Яснополянской школе дети сидели, кто где хотел, кто сколько хотел и кто как хотел. Определённой программы преподавания не было. Единственная задача учителя заключалась в том, чтобы заинтересовать класс. Занятия шли успешно. Их вёл сам Толстой при помощи нескольких постоянных учителей и нескольких случайных, из ближайших знакомых и приезжих.

С 1862 года Толстой стал издавать педагогический журнал «Ясная Поляна», где главным сотрудником являлся он сам. Помимо статей теоретических, он написал также ряд рассказов, басен и переложений, адаптированных для начальной школы. Соединённые вместе, педагогические статьи Толстого составили целый том собрания его сочинений.

В начале 1870-х он приступил к созданию собственной «Азбуки» и опубликовал её в 1872 году, а затем выпустил «Новую азбуку» и серию из четырёх «Русских книг для чтения.

Опыт яснополянской школы впоследствии пригодился некоторым отечественным педагогам. Так С. Т. Шацкий, создавая в 1911 году собственную школу-колонию «Бодрая жизнь», отталкивался от экспериментов Льва Толстого в области педагогики сотрудничества.

Общие замечания для учителя

Для того чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно; для того чтобы он учился охотно, нужно:

1) чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно и

2) чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях.

Чтобы ученику было понятно и занимательно то, чему его учат, избегайте двух крайностей: не говорите ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорите о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя. Для того чтобы не говорить того, чего ученик не может понять, избегайте всяких определений, подразделений и общих правил. Все учебники состоят только из определений, подразделений и правил, а их-то именно и нельзя сообщать ученику. Избегайте грамматических и синтаксических определений и подразделений частей и форм речи и общих правил. А заставляйте ученика видоизменять формы слов, не называя этих форм, и - главное - больше читать, понимая то, что́ он читает, и больше писать из головы, и поправляйте его не на том основании, что то или другое противно правилу, определению или подразделению, а на том основании, что не понятно, не складно и не ясно. По естественным наукам избегайте классификации, предположений о развитии организмов, объяснений строения их, а давайте ученику как можно более самых подробных сведений о жизни различных животных и растений.

По истории и географии избегайте общих обзоров земель и исторических событий и подразделений тех и других. Ученику не могут быть занимательны исторические и географические обзоры тогда, когда он не верит еще хорошенько в существование чего-нибудь за видимым горизонтом, а о государстве, власти, войне и законе, составляющих предмет истории, не может составить себе ни малейшего понятия. Для того чтобы он поверил в географию и историю, давайте ему географические и исторические впечатления. Рассказывайте ученику с величайшей подробностью про те страны, которые вы знаете, и про те события исторические, которые вам хорошо известны.

По космографии избегайте сообщения ученику объяснения (столь любимого в педагогии) Солнечной системы и вращения и обращения Земли. Для ученика, ничего не знающего о видимом движении небесного свода, Солнца, Луны, планет, о затмениях, о наблюдениях тех же явлений с различных точек Земли, толкование о том, что Земля вертится и бегает, не есть разъяснение вопроса и объяснение, а есть без всякой необходимости доказываемая бессмыслица. Ученик, полагающий, что Земля стоит на воде и рыбах, судит гораздо здравее, чем тот, который верит, что Земля вертится, и не умеет этого понять и объяснить. Сообщайте как можно больше сведений о видимых явлениях неба, о путешествиях и давайте ученику только такие объяснения, которые он сам может проверить на видимых явлениях.

В арифметике избегайте сообщения определений и общих правил, упрощающих счет. Ни на чем так не заметен вред сообщения общих правил, как на математике. Чем короче тот путь, посредством которого вы научите ученика делать действие, тем хуже он будет понимать и знать действие.

Самое короткое счисление есть десятичное - оно и самое трудное. Самый короткий прием сложения - начинать с меньших разрядов и приписывать одну из полученных цифр к следующему разряду - есть вместе и самый непонятный прием; нет ничего легче, как научить ученика при вычитании считать за 9 всякий 0, через который он перескочит, занимая, или научить приведению к одному знаменателю посредством помножения крест-накрест, но ученик, выучивший эти правила, уже долго не поймет, почему это так делается. Избегайте всех арифметических определений и правил, а заставляйте производить как можно больше действий и поправляйте не потому, что сделано не по правилу, а потому, что сделанное не имеет смысла.

Избегайте весьма любимого (особенно в иностранных книгах для школ) сообщения необычайных результатов, до которых дошла наука, вроде того: сколько весит Земля, Солнце, из каких тел состоит Солнце, как из ячеек строится дерево и человек и какие необыкновенные машины выдумали люди. Не говоря уже о том, что, сообщая такие сведения, учитель внушает ученику мысль, что наука может открыть человеку много тайн, в чем умному ученику слишком скоро придется разочароваться, не говоря об этом, голые результаты вредно действуют на ученика и приучают его верить на слово.

Избегайте непонятных русских слов, не соответствующих понятию или имеющих два значения, и особенно иностранных. Старайтесь заменять их словами хотя и длиннейшими, хотя даже и не столь точными, но такими, которые в уме ученика возбуждали бы соответствующие понятия.

Вообще, избегайте таких оборотов: это так-то называется, это так-то, а старайтесь называть каждую вещь, как ей следует называться.

Вообще, давайте ученику как можно больше сведений и вызывайте его на наибольшее число наблюдений по всем отраслям знания, но как можно меньше сообщайте ему общих выводов, определений, подразделений и всякой терминологии.

Сообщайте определение, подразделение, правило, название только тогда, когда ученик имеет столько сведений, что сам в состоянии проверить общий вывод, когда общий вывод не затрудняет, а облегчает его.

Другая причина, по которой урок бывает неприятен и незанимателен, заключается в том, что учитель объясняет слишком длинно и сложно то, что давно уже понял ученик. Ученику так просто, что ему сказали, что он ищет особенного, другого значения и понимает ошибочно или уже вовсе не понимает.

Такого рода толкования обыкновенны, в особенности когда предметы уроков взяты из жизни. Например, когда учитель начнет толковать ученику, что такое стол, или какое животное лошадь, или чем отличается книга от руки, или: одно перо и одно перо - сколько будет перьев?

Вообще толкуйте ученику то, чего он не знает, и то, что вам самим было бы занимательно узнать, если бы вы не знали. При соблюдении всех этих правил часто случится, что ученик все-таки не будет понимать. На это будут две причины. Или ученик уже думал о том предмете, о котором вы толкуете, и объяснил его себе по-своему. Тогда старайтесь вызвать ученика на объяснение его взгляда и, если он не верен, опровергните его, а если верен, то покажите ему, что вы и он видите предмет одинаково, но с различных сторон. Или же ученик не понимает оттого, что ему еще не пришло время. Это особенно заметно в арифметике. То, над чем вы тщетно бились по целым часам, становится вдруг ясно в минуту через несколько времени. Никогда не торопитесь, переждите, возвращайтесь к тем же толкованиям.

Для того чтобы душевные силы ученика были в наивыгоднейших условиях, нужно:

1) чтобы не было новых, непривычных предметов и лиц там, где он учится;

2) чтобы ученик не стыдился учителя или товарищей;

3) (очень важное) чтобы ученик не боялся наказания за дурное учение, т.е. за непонимание; ум человека может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями;

4) чтобы ум не утомлялся. Определить число часов или минут, после которого ум ученика утомляется, невозможно ни для какого возраста; но для внимательного учителя всегда есть верные признаки утомления; как скоро ум утомлен, заставьте ученика делать физическое движение; лучше ошибиться и отпустить ученика, когда он еще не утомлен, чем ошибиться в обратном смысле и задержать ученика, когда он утомлен; тупик, столбняк, упрямство происходят только от этого;

5) чтобы урок был соразмерен с силами ученика, не слишком легок, не слишком труден.

Если урок будет слишком труден, ученик потеряет надежду исполнить заданное, займется другим и не будет делать никаких усилий; если урок слишком легок, будет то же самое. Нужно стараться, чтобы все внимание ученика могло быть поглощено заданным уроком. Для этого давайте ученику такую работу, чтобы каждый урок чувствовался ему шагом вперед в учении.

Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику. Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и соразмерять с силами ученика, чем больше будет следить за ходом мысли ученика, чем больше вызывать на ответы и вопросы, тем легче будет учиться ученик.

Чем больше будет ученик предоставлен самому себе и занятиям, не требующим внимания учителя: переписыванию, диктованию, чтению вслух без понимания, заучиванию стихов, тем труднее будет ученику.

Но если учитель положит и все силы на свое дело, то все-таки он не только со многими учениками, но и с одним учеником будет постоянно чувствовать, что он далеко не исполняет того, что нужно.

Для того чтобы, несмотря на это всегдашнее недовольство собою, иметь сознание приносимой пользы, нужно иметь одно качество. Это же качество восполняет и всякое искусство учительское и всякое приготовление, ибо с этим качеством учитель легко приобретет недостающее знание.

Если учитель во время трехчасового урока не чувствовал ни минуты скуки, он имеет это качество.

Качество это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам.

Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он - совершенный учитель.

Каптерев Петр Федорович
(1849-1922)

Каптерев Петр Федорович (1849-1922) — русский педагог, историк педагогики, психолог. После окончания Московской духовной академии активную преподавательскую работу в женском Педагогическом институте в Психоневрологическом институте и службу по Мариинскому ведомству (1885-1917) сочетал с общественно-педагогической деятельностью в Педагогическом музее военно-учебных заведений, в Петербургском педагогическом обществе.

Основные работы: «Педагогический процесс», «Дидактические очерки», «История русской педагогики», «Этюды по психологии народов» и др. Много внимания уделял дошкольной педагогике и воспитанию в семье. Ратовал за распространение детских садов, правильно оценив их педагогическое и общественное значение. Предлагал заменить классно-урочную систему предметными классами и разделить школы на отделения по возрастам детей и их способностям. Выступал за разнообразие типов школ. Центральной проблемой всей педагогики считал развитие и воспитание характера и воли. Ввел в русскую педагогику понятие «педагогического процесса» как целостного явления, в котором биологическое и социальное, индивидуальное и общественное оказываются в сложном взаимодействии. Выступал за автономию школы, чтобы учитель приобрел независимость в своей деятельности, а учащиеся обрели возможность свободно вырабатывать убеждения и взгляды на религию, государство, общество. Считал, что улучшение материального и правового положения учителя привлечет к этой профессии способных людей. Одним из первых дал систематическое изложение развития русской педагогики за весь период ее существования. Соединяя историю педагогики с общей историей, понимая педагогику как область знания, тесно связанную с общественными интересами.

Дидактические очерки
Образовательный процесс как развитие способностей

В понимании сущности образовательного процесса совершалось постепенное углубление. В те далекие времена, когда образовательный процесс считался простым передатчиком культуры от одного поколения к другому, он представлялся деятельностью механического характера, состоявшей главным образом в запоминании. Учи и учи, учи тверже, учи больше, не заботься много о понимании заучиваемого, поймешь после - вот что проповедовали и внушали воспитываемым педагоги того далекого прошлого. Как только педагоги поняли, что образовательный процесс не есть простой передатчик культуры, простой

мост от одного поколения к другому, так сейчас же постановка образования и воспитания изменилась. Учить наизусть недостаточно: нужно непременно понимать заучиваемое, нужно усваивать в системе, по порядку, так, чтобы ум обогащался стройными рядами представлений о различных предметах. Чем больше будет таких стройных систематических знаний у воспитываемого, чем они будут разнообразнее, тем лучше. Наконец, и этим не ограничились. Знания, конечно, ценны, но еще ценнее уменье, искусство, способности. То человек знающий, то человек умный. Ум выше знаний, так как владея умом, всегда можно приобрести знания, а владея знаниями, не всегда приобретешь ум. Таким образом, возникли два понимания внутренней стороны образовательного процесса: оно заключается или в развитии способностей, или в материальном развитии, в приобретении систематических знаний.

Развитие есть такое изощрение и усовершенствование способностей, которое делает их пригодными для самой различной работы. Поэтому наиболее ценны такие учебные предметы, которые не столько обогащают ум сведениями, сколько дают разнообразный материал для всестороннего упражнения ума и, таким образом, сообщают уму гибкость, подвижность, как бы оттачивают и шлифуют его. Отсюда, из указанного воззрения, исходило убеждение в незаменимых свойствах классических языков и математики, как лучших образовательных предметов; здесь же имеет начало и мысль о том, что при образовании ума нет настоятельной необходимости в связном, последовательном прохождении учебных предметов, а достаточно брать из них отделы, наиболее богатые материалами для всестороннего упражнения ума. Знание само по себе, вне отношения к развитию ума, имеет в образовании очень мало значения: всего не узнаешь, всем наукам не обучишься. Важно, чтобы человек сам мог учиться, чему нужно, а не то, чтобы он в школе приобретал возможно больше знаний. Самое важное приобретение учащихся - уменье правильно мыслить и говорить, уменье учиться. Поэтому защитники развития способностей в области образования смотрели на весь мир, как на материал для целесообразных упражнений детей в мышлении и разговоре, составляя в этом духе руководства и пособия, переделывали логику, приспособляли ее к детскому пониманию, и даже в естествоведении не находили ничего другого, как только повод потолковать с детьми, в виде развития их мышления и разговора, о цвете, величине, форме, движении предметов и т.п. отвлеченных понятиях.

Противоположное направление сущности всего образования полагало в сообщении воспитываемым разнородных и систематических навыков и знаний. Развитие способностей - дело отвлеченное и несколько темное; жизненное же значение солидных знаний и хороших навыков совершенно понятно и ясно каждому. Поэтому о сообщении знаний и привычек и следует хлопотать, оставив совершенно в стороне заботы о развитии способностей. Если таковое существует и желательно, то оно получится само собою, как необходимый результат приобретения систематического и разнородного знания и систематического приучения. Наука заключает сама в себе воспитывающую ум силу; она есть не беспорядочная куча разнородного материала, а знание систематическое, организованное, усвоение которого неизбежно даст благие результаты и для развития ума без всяких об этом забот. Все дело в том, чтобы не калечить науку, не разрывать ее на кусочки, не лишать души, а давать ее в настоящем виде. Чем больше дать науки, тем лучше. Отсюда берет свое начало так называемый дидактический материализм, стремившийся сделать учебный курс возможно широким и разнообразным и перегружавший его донельзя - целыми десятками самых различных наук, языков и искусств. Все полезно, все в своем роде превосходно; жаль выбросить из курса хороший предмет, и вот получались ужасные учебные планы, совмещавшие в себе все виды образования, представлявшие целые научные энциклопедии. В таком виде образование существовало у нас долгое время, например, в течение XVIII века и в первой четверти XIX столетия. В учебные курсы наших мужских и женских школ чего-чего не было втиснуто! Целые десятки самых различных предметов поименовывались в них, так что диву даешься, читая теперь заглавия этих школьных энциклопедий.

Казалось бы, что самое правильное понимание образовательного процесса заключается в устранении односторонности и гармоническом соединении обоих указанных направлений,

которые можно назвать субъективным и объективным, формальным (развитие способностей) и материальным (приобретение знаний). Но дело понимается многими не так. Существует в дидактике направление, которое полагает возможным значительно упростить задачи образования, сняв с плеч педагогов добрую половину тяжести, лежащей на них, именно устранив совсем вопрос о формальном развитии, как лишний. Утверждают, что формальное развитие способностей в полной мере присуще каждому человеку и дитяте без всякого ученья, при крайней бедности знаний. Учить мыслить, значит учить ноги ходить, желудок - переваривать пищу, камень - падать и т.п., что, конечно, совершенно излишне, так как имеется налицо по природе. В отношении формального развития способностей 10-ти летний и взрослый одинаковы: разница между ними "почти вся" (эта оговорка - окажется ахиллесовой пятой теории) объясняется количеством знаний, а не большим или меньшим совершенством формального развития способностей. Не вполне развитый формально есть абсолютный дурак. Да и как формально развивать способности? Решительно невозможно. Изучение наук не развивает ума, а лишь проявляет его. Ум, независимо от предметов мышления, владеет всеми своими свойствами, готов и развит с самого начала своего существования, так что в изучении наук ему остается проявлять себя, а не развиваться. Процесс познания не может обратно отражаться на уме и влиять на него: "никакое творение не умножит силы своего творца". Притом, если бы можно было развивать способности, то, следовательно, можно было бы по желанию создавать таланты и гениев, а глупых людей превращать в умных. Между тем, такой волшебной силой педагоги не владеют. Вообще мышление совершается по неизменным органическим законам, в действии которых ошибок не бывает. Все ошибки возникают от незнания. Потому заботы о формальном развитии мыслительности излишний и совершенно непроизводительный труд. И в роде человеческом, как и в отдельной личности, способности не увеличиваются, остаются в одном и том же положении; увеличиваются лишь знания.

Таким образом получается целая стройная теория, дающая особый вид саморазвитию организма. Оказывается, что собственно саморазвития, по крайней мере в умственной сфере, нет, что если его допускают, то увлекаются иллюзией, смешивают приобретение и увеличение знаний с формальным развитием, с развитием способностей, количественную сторону принимают за качественную. Способности в приобретении знаний лишь проявляются, но не изменяются к лучшему, не развиваются; они готовы и сполна вооружены с самого начала существования человека, хотя, конечно, у разных людей и бывают различными.

Если изложенную теорию признать правильной, то она должна оказать большое влияние на постановку воспитания и образования, значительно его упростив и облегчив. Все дело педагога тогда будет касаться лишь сообщения знаний, прочие же заботы отойдут от него, заботы не только о развитии ума, но и воли, и чувствований. Если умственные способности не развиваются, то, понятно, не развиваются и все другие, так как они - такие же душевные способности, как и умственные, формально они также готовы. Следовательно, человека по природе тупого, ограниченного, медлительного, слабовольного, жестокого, эгоистичного и т.п. стараться сделать лучше - совсем напрасный труд. Ему можно сообщить лишь знания теоретические и практические о науках, о жизни, о поведении; а человек в сущности останется таким, каким создала его природа: от воспитания он не улучшится и не ухудшится. Следовательно, большая часть педагогической тяжести снимается с педагога; он пойдет в свой путь налегке, "веселыми ногами".

Очевидно, изложенная теория требует внимательного и тщательного рассмотрения, по ее педагогической важности.

Новизна рассматриваемой теории весьма сомнительна; в ней, напротив, слышатся весьма старые мотивы. Она представляет собой сочетание старинной теории о способностях души с кантонским учением об априорных формах мышления, для которых весь опыт, все впечатления суть только материал, грубый, сырой, нелогичный, ничего не могущий прибавить к природному совершенству априорных форм. Способности души и априорные формы количественно и качественно существуют с самого первого момента бытия человека и на материале только проявляются. Они дают материалу порядок, связь, систематический

характер, а в обмен не получают почти ничего, лишь заполняя свою природную пустоту грубым, сырым материалом. Таким образом, утверждения, что "ум, как самостоятельная духовная способность, владеет своими силами независимо от предметов, подлежащих познанию", что предметы умственных занятий "не могут развивать активной силы ума, а служат только материалом для деятельности этой силы", "что всякий здоровый человек обладает вполне развитой логической способностью, полным формальным развитием" и т.п., суть не что иное, как изложение своими словами старинного учения о способностях души и кантонского взгляда на отношение между априорными формами познания, имеющими чисто формальный характер, и впечатлениями опыта.

В настоящее время последователей теории способностей души мало, а кантовского учения об априорных формах еще довольно много; но во всяком случае входить в критическое рассмотрение этих старых учений было бы здесь неуместно. Вопрос обсужден уже давно и разносторонне, прибавить что-либо новое по этому вопросу трудно. В настоящее время каждый может выбирать любое - старую психологию или новую.

Поэтому о сущности изложенной теории говорить собственно нечего и не стоит; но фактическая сторона дела требует объяснения.

Предполагать, что внутри у нас скрыт с самого рождения какой-то сложный аппарат, остающийся во всю жизнь неизменным, - неудобно; ничего неизменного ни вокруг нас, ни в нас самих нет: все изменяется, а человеческий организм в телесном и духовном отношениях развивается. Что-либо неизменное, сразу готовое навсегда, не подлежащее развитию - это чудо среди изменчивого и развивающегося мира. Чтобы сделать исключение из мирового закона эволюции для какого-либо круга явлений, для этого необходимы весьма серьезные и твердые основания, каковых не представлено; неправильно воображать себе душевные способности существующими отдельно от душевных процессов, от впечатлений, действующих на органы внешних чувств; душевные способности известны только по деятельности, вне процессов мы ничего не знаем о душевных способностях. Поэтому выражения, что ум владеет своими силами независимо от предметов познания, что он всегда налицо и готов для умственной работы и т.п., есть чистая мифология.

Если душевные процессы развиваются, то развиваются и душевные способности; развитие же душевных процессов несомненно. Было бы очень неправильно думать, что все развитие душевных процессов заключается в увеличении количества знаний. Тогда это было бы не развитие собственно, а простой рост, удлинение и расширение того, что есть, и в тех направлениях, которые уже даны. Это было бы механическое увеличение, а не органическое развитие и укрепление. Сами защитники рассматриваемого взгляда не решаются высказать свой взгляд без всяких оговорок и оставляют себе маленькие лазейки. Они говорят, что в деле формального развития способностей 10-летний и взрослый одинаковы; разница между ними "почти вся" объясняется количеством знаний. Почти вся, а не вся. Значит, есть нечто в развитии, что невозможно объяснить количеством знаний. А как скоро допущена хотя капля формального развития, т.е. признано его существование, то вопрос о размере его является уже второстепенным. Один автор допустит его лишь каплю, а другой - целое море.

Что же именно нового приобретает человек с практикой душевной деятельности, с упражнением в душевной работе? Другими словами, в чем заключается формальное развитие ума и душевных способностей вообще? Чтобы яснее ответить на этот вопрос, обратимся к физическому труду и посмотрим, не дает ли он какого-либо своеобразного физического формального развития. Таковое, несомненно, существует.

Человек, изучающий какое-либо мастерство, изучает его с двух сторон: со стороны материала и со стороны приемов. Каждое мастерство имеет свой особенный материал, и первое дело при знакомстве с мастерством знать, с каким материалом будешь работать. Свойства материала определяют и способы его обработки. За ознакомлением с материалом идет изучение орудий и приемов мастерства и приобретение в них надлежащей ловкости, усвоение различных технических навыков. Ничего более в мастерстве с умственной стороны нет, знакомство с материалом и знание приемов мастерства, точнее, ловкость в них - вот и все.

Предположим теперь, что человек, изучивший одно мастерство, переходит к изучению другого. В чем может оказать ему помощь знакомство с первым мастерством? Помощь может быть двоякая: в ознакомлении с материалом и приемами мастерства, если мастерства имеют некоторое сходство между собой. Чем больше будет сходство между материалами ремесел, тем больше знаний материала первого мастерства пригодится при знакомстве с материалом второго мастерства, тем легче и быстрее произойдет ознакомление с последним; если же сходства по материалу между ремеслами будет очень мало или его даже совсем не окажется, то знание первого мастерства нисколько не поможет при ознакомлении с материалом второго, и его придется вести совершенно заново. То же самое повторится по отношению к приемам мастерства. При сходстве приемов приемы первого мастерства можно прямо перенести на второе; если же сходство незначительно, то прежние знания по мастерству будут мало полезны при изучений нового ремесла. Ни в чем другом знание одного ремесла не может помочь усвоению другого.

Следовательно, формальное развитие в физическом труде будет состоять в умении пользоваться прежними знаниями материала и приемов мастерства при усвоении техники нового. Чем чаще будет переход от одного мастерства к другому (предполагая хорошее усвоение каждого), тем искусство в пользовании прежними знаниями и навыками при знакомстве с новым ремеслом будет возрастать, становиться больше и больше, тем опытнее, умнее и сведущее будет ремесленник. От изучения многих ремесел у него получится общее ремесленное развитие и искусство, рука и глаз его привыкнут обращаться с самым разнородным материалом, приспособляться к нему: рука сделается ловчее, а глаз острее, работа будет идти быстро и складно. Такой ремесленник не потеряется ни в одном затруднительном случае, так как в его обширном опыте найдется нечто сходное с настоящим положением, окажется возможным воспользоваться каким-либо старым знанием, с видоизменением его по современным обстоятельствам, для применения в новом сочетании. Те же самые явления происходят и в духовном мире при формальном развитии душевных способностей.

Каждая наука, каждое искусство, каждый язык представляют собой сочетание двух элементов: известного материала и известной логики. Наука, искусство и языки не суть груды материала, набросанного в хаотическом беспорядке как пришлось; это есть знание и деятельности организованные, систематические, воздействующие на каждый ум непременно и своей логикой. У каждой науки, у каждого языка и искусства есть не только свой материал, но и своя логика. И материал, и логика, конечно, различны: есть науки (также и языки) чрезвычайно богатые и обильные по материалу с сравнительно несложной и подчас даже мало разработанной логикой; есть предметы с более сложной и хорошо разработанной логикой, но с весьма небольшим материалом; есть предметы, значительно действующие на чувство, и есть предметы, мало действующие на чувство; есть предметы, требующие преимущественно отвлеченного мышления, и есть предметы, требующие наглядного мышления; есть предметы с весьма сходным материалом и логикой, и есть предметы с весьма различным материалом и логикой.

Очевидно, надлежащее развитие ума может получиться лишь при тщательном внимании к процессу работы, к приемам при обработке материала, к их анализу, к выяснению их значения в отдельности и в общей связи одного с другим. Иначе сказать, для хорошего формального развития нужно тщательное изучение логики отдельных наук, а потом и логики вообще, а не только научного материала. Эта логическая, формальная сторона образования в настоящее время очень слаба.

Если признать указанную двойственность каждой умственной работы, то получится полная аналогия между физической и духовной работой: и в духовной работе дело состоит в ознакомлении с материалом работы и с приемами при обработке материала, а формальное развитие душевных способностей будет заключаться в умении пользоваться прежними знаниями материала и приемов его обработки при новых работах.

В духовной работе знание свойств материала прежних работ может большей или меньшей частью входить в знакомство с новым материалом. Например, переходя от математики к физике, от физики к химии, от географии к истории, мы значительную часть своих прежних знаний о материале науки переносим на новый, так как новый материал есть дальнейшее усложнение предыдущего, или новый материал развивается на почве прежнего. Чем больше старого материала повторяется в новом, тем легче и быстрее совершается усвоение нового. Усвоение латинского языка представит известные трудности; но изучение французского и итальянского значительно облегчится тем, что немалая часть материала в этих языках заимствована из латинского. То же повторяется при переходе от французского и немецкого языков к английскому.

Приемы умственной работы также переносятся с одного предмета на другой. Если человек хорошо усвоил себе способ математического рассуждения, то он будет пользоваться им в весьма многих случаях, так как астрономия и механика заключают в себе весьма много математических элементов; в физике и химии нередко встречается надобность в математическом рассуждении; в некоторых других также. Мы не говорим уже о том, что на математическое рассуждение предъявляет не редкий запрос жизнь. Точно так же усвоение метода тщательного наблюдения фактов, положим, в ботанике окажет услуги при наблюдениях над минералами, животными и даже людьми; уменье обращаться с историческими документами будет полезно и в этнографии, и в социологии, и в истории литературы и во многих других частных ветвях знания. Некоторые исследователи считают даже необходимым при классификации наук представлять их в виде последовательно усложняющегося ряда, в котором каждая последующая наука непременно заключает в себе существенные элементы всех предшествующих, и по содержанию, и по методу (Контовская классификация).

Итак, изучение каждой науки, языка, искусства может влечь и действительно влечет в большей или меньшей степени (эта степень зависит от постановки образования) двоякое развитие ума: материальное - приобретение знаний, усвоение нового материала - и формальное, заключающееся в усвоении метода работы, в приобретении навыка, искусства в работе и в сфере данной науки и вообще какой бы то ни было душевной деятельности.

Вахтеров Василий Порфирьевич
(1853-1924)

Вахтеров Василий Порфирьевич (25 января 1853 – 3 апреля 1924) - российский педагог, учёный, методист начальной школы, деятель народного образования. Родился в семье промыслового рабочего. Учился в Арзамасском духовном училище, затем с 1867 года в Нижегородской духовной семинарии (не окончил). В 1874 году он оканчивает курсы при Московском учительском институте и получает назначение учителем в одно из училищ Смоленской губернии. Шесть лет Василий Порфирьевич работает учителем, а затем в течение 15 лет (1881—1896) был инспектором народных училищ. Сначала в Смоленской губернии, а затем с 1890 года его переводят в Москву как энергичного, талантливого педагога. Принимал активное участие в работе Московского комитета грамотности, в организации школ для рабочих и способствовал созданию ряда внешкольных учреждений.

Внёс значительный вклад в педагогическую теорию и практику. Явился основоположником педагогической концепции, которая получила название «Эволюционная педагогика». Её основу составляет идея развития, то есть трактовка обучения и воспитания как поступательного движения, соединённая с убеждением, что образование во всех его видах и формах является одним из важнейших факторов общественного прогресса («Основы новой педагогики», 1913, 1916).

Широко известен как автор книг для первоначального обучения. Изданный им в самом конце XIX века «Русский букварь» выдержал более 120 изданий. Большое распространение получила и его хрестоматия «Мир в рассказах для детей», написанная им в соавторстве с супругой, Эмилией Орестовной Вахтеровой.

Основы новой педагогики

Занимаясь много лет практически и теоретически образованием и воспитанием, я сначала интересовался отдельными, частными вопросами по народному образованию - главным образом теми, какие выдвигала на очередь текущая жизнь. Но мне всегда представлялось существенно важным все отдельные вопросы, все части педагогики связать в одно целое. Попытки, предпринятые в этом направлении, не удовлетворяли меня, пока я не пришел к убеждению, что все отдельные элементы педагогики удобнее всего объединяются идеей развития, понимания этой теории в самом широком смысле этого слова - и как развитие индивидуума, и как биологическое развитие рода, и как исторический процесс, и причем главное значение для педагога имеет развитие личности воспитанника. Я с успехом пользовался этой связью для собственного обихода. Но мне кажется, то, что было полезно для меня, может оказаться небесполезным и для других людей. И вот почему я позволяю себе выпустить эту книгу. Эволюция в мире животных и растений, прогресс в жизни человечества,

рост и развитие человеческой особи - все это явления одного порядка; между ними большая аналогия и тесная связь. Прогресс человечества является продолжением эволюции животного мира, а человеческая особь в своем развитии повторяет вкратце развитие рода, и все вместе может быть объединено в одной идее развития.

Эволюционная теория бросила во все отрасли знания ослепительный поток светлых идей, поколебавших все прежние устои, открывших совершенно новые перспективы. Но более всего дала эта теория для понимания жизни: она показала, что во всей живой природе существует один всеобъемлющий закон, вечный и непрерывный, которому подчинено все в мире, без единого исключения, - это закон последовательного развития. Все в этом мире является результатом постепенного развития. Не было и теперь нет такого учения, которое бы так всколыхнуло умственную жизнь века, так радикально перестроило мировоззрение, оказало такое огромное влияние на такой широкий круг идей, возбудило так много светлых надежд, дало такой мощный толчок во все стороны, как эволюционная теория. И если можно чему удивляться, так это лишь тому, почему эта идея и до сих пор все еще не заняла принадлежащего ей по праву главного места в педагогике.

Как известно, были попытки построить педагогику на отдельных элементах учения о развитии. Такова, например, педагогика, построенная на теории эпох. Но критика легко открыла ошибки в таких педагогических теориях. Нам кажется, однако, что этих ошибок легко было бы избежать, если бы педагогика пользовалась идеей развития в ее целом, не пренебрегая ни учением об эволюции животного мира, ни историей прогрессивного развития человечества и особенно учением о развитии отдельной человеческой особи и дополняя все это указаниями практики, экспериментами и историей развития самой педагогики.

Мы говорим здесь о научном изучении развития ребенка. Для этого ребенок должен быть изучен и в биологическом, и в психологическом отношении, и притом в самом процессе его развития. Это должно быть изучение динамическое, а не только статистическое. К счастью, мы живем в такие времена, когда изучение ребенка является делом не только педагогов, но и врачей, и биологов, и антропологов, и филологов, и даже археологов. Психолог изучает ребенка, чтобы на простейших проявлениях детской психики легче понять и психику вообще; антрополог - чтобы найти в развитии ребенка указания и намеки на развитие всего человечества; археолог - чтобы в изделиях и рисунках ребенка найти аналогии с археологическими находками; филолог - чтобы в развитии детской души уловить законы развития языка и пр. А педагог, пользуясь своими наблюдениями, может присоединить к ним результаты работ и психологов, и антропологов, и биологов и т.п., с тем чтобы сообразовать с законами развития ребенка его воспитание, смену методов и материалов для его образования, по мере возрастания своего воспитанника.

Но новая педагогика, по нашему мнению, должна дополнить идею развития еще субъективным элементом, которого эволюционной теории недостает.

Педагог имеет дело с развитием человека не только в физическом, но и в умственном и в нравственном отношении, а в этой области кроме физико-химических методов необходимо пользоваться еще психологическими наблюдениями и самонаблюдениями. Для педагога важно не только то, как идет развитие ребенка с точки зрения постороннего наблюдателя, но для педагога важно еще и то, что именно соответствует этому процессу в душе ребенка, какими чувствами, усилиями воли, желаниями проявляется, а быть может, и вызывается процесс развития внутри самого ребенка, в области его сознания и чувства, равно как и в смутной области, стоящей на границе безотчетного, где только чуть-чуть брезжит сознание. Педагог регистрирует не только рост и развитие детей, но еще и смену их интересов, чувств и т.д. Для педагога ребенок не только предмет познания, но еще и личность, чувствующая и переживающая процессы своего развития. Педагогу нельзя ограничиться изучением воспитанника только с одной объективной, внешней стороны, только путем констатирования внешних фактов, как сделал бы это биолог; ему очень важно изучить воспитанника еще с субъективной, внутренней стороны, ибо его прежде всего интересует личность ребенка, его ум и сердце.

Что в самой основе человеческой природы лежит стремление к развитию, и притом в нормальных случаях к прогрессивному развитию, - обоснованию этого положения посвящена большая часть нашей книги, и потому мы не останавливаемся здесь на этом пункте. Скажем только, что мы видим проявление этого стремления и в сознательных усилиях юноши обогатить себя знаниями, увеличить свои умственные силы, стать нравственнее, и в стремлении детей к дружбе и к обществу себе подобных, в их желаниях делать самим, без посторонней помощи, что они могут, в их любви к подражанию, к выражению образов либо рисунком, либо словом, либо действием. То же стремление к развитию проявляется в болтовне детей, в их играх и забавах, служащих для развития самых разнообразных физических и душевных способностей. Оно проявляется в смутно осознаваемых, но энергичных порывах маленького ребенка к физической деятельности: в ползании, беготне, прыганье, лазанье, в его склонности бросать, бить, ломать что попадается под руку, в его стремлении все видеть, слышать, ощупать, понюхать, взять что можно в рот и вообще наблюдать и экспериментировать.

Новая педагогика, признавая в основе человеческой природы стремление к прогрессивному развитию, требует самого бережного отношения к природным наклонностям и стремлениям ребенка. Как бы мал ни был ребенок, но это будет драгоценная человеческая жизнь с определенными стремлениями к прогрессивному развитию, и наша обязанность удовлетворить и содействовать развитию всего, что есть в этих стремлениях человеческого и нормального. Мы должны полагаться на это естественное стремление ребенка и следовать за ним, если нет твердых показаний о дефектах его стремлений. Каковы бы ни были запросы общества, воспитатель будет считаться с силами ребенка в меру его способностей. Кроме того, мы должны сообразоваться с индивидуальными стремлениями детей, идти навстречу их просыпающимся интересам, способностям и наклонностям и развивать их в момент их проявления. Не раньше, но и не позже этого момента давать материалы для развития данной способности: не позже, потому что всякая способность без упражнений атрофируется и в случае слишком большого запоздания ее часто невозможно бывает восстановить; не раньше, потому что упражнение, если оно начато раньше, нежели проснулась способность и потребность, может вызвать отвращение человека. Что хорошо для взрослого, то очень часто бывает плохо для ребенка.

Идея развития требует примирения между интересами личности и общества. Не выбирать между подготовкой к современной социальной среде и удовлетворением личного стремления к развитию будет воспитатель, а согласовывать оба эти требования. Общество не должно поглощать личность, а должно помочь ее развитию. Перефразируя Гюйо, мы с полным основанием можем сказать, что и в природе целое не поглощает своих частей. Так, например, все планеты движутся вокруг Солнца, но это не мешает каждой из них вращаться вокруг собственной оси и не мешает вращаться вокруг планет их спутникам.

Что между обществом и личностью может быть установлена гармония без нарушения интересов того и другого - это для нас вне сомнения. Из рабов, воспитанных в рабских чувствах, нельзя составить совершенного общества. Но в то же время и общество, основанное на деспотизме, т.е. на рабстве, воспитывает рабов. Выходом из этой мертвой петли, из этого порочного круга служит одновременное освобождение и раскрепощение и общества, и личности: общественная реформа, с одной стороны, и реформа воспитательная, с другой. Одностороннее решение этого вопроса было бы обречено на неизбежный провал. Одна общественная реформа не имела бы успеха, потому что из рабских чувств и привычек народа вслед за реформой снова, как бы из пепла, возродится деспотизм, отличающийся от прежнего по форме, но тождественный с ним по существу, как это и подтверждает история. Одна реформа в воспитании не имела бы успеха, потому что ее осуществления, если только она была рациональная, не допустил бы деспотизм. С другой стороны, чем развитее, разнообразнее по своим талантам, самобытнее и сильнее личности, тем выше и общество, из них составленное. И чем выше общественный строй, чем больше общественных связей между

отдельными личностями, чем разнообразнее и гуманнее эти связи, тем лучше обеспечено развитие каждой личности в отдельности

Новая педагогика требует, чтобы просвещенный педагог руководился не программами и объяснительными записками, составленными в министерских кабинетах, а наблюдал жизнь детей, их развитие, их интересы, наклонности и стремления и со своими наблюдениями соображал и материал, и приемы преподавания и воспитания, не отрешаясь, конечно, от современных общественных идеалов и от выводов из тех отраслей знаний, какие имеют прямое отношение к педагогике.

Зеньковский Василий Васильевич

Зеньковский Василий Васильевич (1881—1962) — православный педагог, психолог, богослов, философ, в 1919 г. вынужденный покинуть страну. Основные работы: «Принцип индивидуальности в психологии и педагогике», «Социальное воспитание, его задачи и пути», «О педагогическом интеллектуализме», «Психология детства», «Педагогика и психология», «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», «Русская педагогика XX века» и др. Отстаивал ценность человеческой личности, призывал связывать воспитание с содержанием жизни ребенка, с тем, что составляет и определяет смысл его жизни. Построил собственную возрастную периодизацию, основанную на том, что каждый период связан с различной установкой в душе ребенка. На всех возрастных этапах в процессе воспитания считал необходимым иметь эсхатологическую перспективу. «Нельзя жить так, как если бы не было смерти, но нельзя так и воспитывать, как если бы не было смерти». Признавая право ребенка на свой путь развития, главнейшим принципом педагогики считал принцип индивидуальности. Показал, что профессионализм учителя зависит не только от знаний и опыта, но прежде всего от любви к детям, веры в возможности и уникальность каждого ребенка. Без этого нет педагогической интуиции, а следовательно, не будет и педагогического мастерства. Дал свое понимание понятий «соц. педагогика» и «соц. воспитание». Выступал против сторонников свободного воспитания.

О педагогическом интеллектуализме

Педагогический интеллектуализм, быть может, глубже других духовных течений связан с тем, что в философии и истории культуры называется "эпохой Просвещения", это быть может самая основная и влиятельная его сторона Всегда и везде век Просвещения сопровождался подъемом педагогического творчества, расцветом надежд на возможность путем воспитания создать "новую породу людей" - без этого не могла бы сформироваться та психология, тот духовный уклад, который характерен для эпохи Просвещения. Но мы, если не вышли еще совсем, то все же решительно выходим из эпохи Просвещения-идеология и психология Просвещения, жизненное творчество им определенное, потерпели к нашему времени такой глубокий удар, что к прежнему возврата нет.

Скромнее мыслят ныне о себе педагоги и не думают создавать "новую породу людей", но тем настойчивее пробивается сознание той огромной все же роли, какую играет и должна играть школа в формировании из ребенка будущего самостоятельного человека.

Педагогическая мысль все больше становится "автономной" и ставит свои вопросы все более независимо от того, что навязывает школе "жизнь", т.е. традиция и доминирующие ныне силы жизни; педагогическая мысль тоже связывает себя с требованиями "жизни", но понятой не в рамках узкого практицизма и утилитаризма, а более широко и глубоко. И как раз здесь разрываются главные цепи, сковывавшие педагогическое творчество, ибо практические задания, которые ставились школе, не давали ей свободы и мешали свободной постановке основных задач.

Современная школа в своем строении, в своей работе определяется двумя задачами: сообщить ученику некоторые определенные знания и навыки, соответственно избранной специальности, и дать некоторое "общее" образование, развить силы ума. Высшая школа преимущественно разрешает первую задачу, средняя - вторую, но и в высшей школе сплошь и рядом в систему ее включаются так называемые "общие предметы", и в средней школе немало места уделяется специальной подготовке учеников... Обращаясь к средней школе, проблемы которой нас занимают в настоящий момент, надо признать, что поставленные ей задачи действительно определяют ее организацию, определяют план ее работы. Наша школа или исключительно или преимущественно дает развитие ума, сообщает ряд знаний и формальных навыков ума - и это стоит в глубочайшей связи с самыми заданиями школы. Какие бы дидактические или методические реформы мы ни производили в школе, но, пока ее задачи остаются теми, какие доныне определяют в основах ее структуру, эти реформы все же скользят по поверхности, не задевая самого существа дела. Работа педагогической мысли должна быть направлена поэтому не на частичные реформы в школе (на борьбу с перегруженностью школы, многопредметностью в ней и т.п.), а на самые основы ее, т.е. *на ее задачи*. Вопрос должен быть поставлен прямо и смело; мы должны спросить себя: может ли, смеет ли школа ограничиваться одним лишь содействием интеллектуальному росту ученика? Ведь как раз в те нежные годы, когда подросток попадает в школу - в эти самые годы развивается и формируется вся его личность, зреет не только ум, но зреют все его духовные силы, почти заканчивается период "детства" (понимаемого в широком смысле слова, т.е. до 22 - 25 лет). И разве процессы, идущие в личности ученика вне сферы интеллекта, не нуждаются в доброжелательном и умелом содействии со стороны старшего поколения? Разве фактически школа, через весь свой уклад, через педагогов и то социальное взаимодействие, которое всегда идет в школе, не влияет на личность ученика в целом? Почему же развитие интеллекта, регуляция его работы так тщательно, так бережно осуществляется школой, признается ее задачей, а на все остальные процессы обращается лишь случайное внимание?

То, что можно назвать проблемой "воспитания" в школе, всегда занимало известное место в системе школьной жизни, но всегда это было чем-то вторичным, дополнительным. В течение XIX века школа пошла в этом отношении на огромные уступки, включила в свои задачи содействие и физическому развитию и художественному и социальному созреванию, а все же основной работой в школе остается работа над умом ученика, работа с умом его. В хорошей школе наших дней вы найдете очень много дополнительных работ, содействующих общему духовному росту детей, найдете и кружки, и экскурсии, и беседы, найдете целую сеть различных учреждений, посвященных развитию всех сил в ребенке. Недаром же еще в наши дни не угас совсем идеал "гармонически развитой личности"! Школа, как умеет, как может, стремится сделать более планомерным свое общее воспитательное воздействие на детей, и все же строение школы, ее основной дух не могут выйти за пределы педагогического интеллектуализма! Школа наша серьезно, по-настоящему занята прежде всего и больше всего обучением, все же остальное *не стоит в органической связи* с этой задачей школы, является если не декоративным добавлением, то чем-то внутренне чуждым духу школы.

Школа не знает и словно и не хочет знать о всей той сложной душевной работе, которая идет в душе подростка, - и какой уклончивой и двусмысленной представляется в свете этого идея "воспитывающего обучения". Не тем ли объясняется устойчивость этой идеи, что она освобождает от тревог, заглушает внутреннее беспокойство и утешает педагогов? Не в этом ли утешительном действии указанной идеи кроется ее ценность? Мы ведь так крепко

держимся за те идеи, которые рисуют положение благоприятным там, где чуется душе тревожное положение! Тот оптимизм, который вытекает из идеи "воспитывающего обучения", то упрощенное понимание души подростка, которое ею устанавливается, - они помогают педагогам более спокойно и без смущения проходить мимо сложных и запутанных движений в душе подростка. Маленькая правда о воспитании некоторых формальных моральных сил подростка и огромное утешение и освобождение от тревоги по поводу сложных движений в душе его - вот собственно что определяет веру в "воспитывающее обучение...".

Если задачи школы характеризовать в смысле "обучения", то для этого же обучения, для более успешной и толковой его организации должна быть поставлена и разрешена более общая задача - именно развития и укрепления в нас творческих сил, иначе "обучение" сведется к "дрессировке", к сообщению некоторых готовых навыков и знаний. Надо же понять, что и проблемы подлинного развития в нас интеллектуальных сил нельзя надлежаще разрешить, если не будет разрешен вопрос о развитии творческих сил, т.е. о развитии и расцвете в нас эмоциональной жизни. Добросовестное отношение к первой задаче (задаче обучения) естественно отодвигает ее на второй план и выдвигает на первое место вторую задачу: педагогический интеллектуализм, поскольку он касается вопроса *о задачах* школы, должен неизбежно перейти в педагогический эмоционализм. Развитие интеллекта является частной и вторичной задачей, и какова бы ни была практическая ценность развития интеллекта, какие бы серьезные мотивы ни выдвигали ее на первый план, но природа души, ее иерархическая конституция настойчиво ведут к включению этой задачи в более общую. Для развития интеллекта, для узких интеллектуальных задач необходимо развитие той психологической "базы", на которой строится вся творческая жизнь.

Сюда присоединяется еще одно, чрезвычайно важное обстоятельство, нами указанное выше. Имея центральное значение в системе душевных сил, эмоциональная сфера претерпевает ряд сложнейших перемен как раз в школьный период, и от того, чем закончится эта перемена, зависит судьба не только эмоциональной жизни, но и всей личности. Мы не знаем еще в точности ни самой картины этих перемен, ни тем более внутренней их природы, но несомненно, что важнейшая роль в них принадлежит пробуждению половой психики, процессам полового созревания. Может быть даже, здесь лежит основной фактор перемен, однако надо очень беречься модного в наши дни пансексуализма Фрейда и его школы, - не потому что он совершенно неправ, а потому что он берет слишком узкое понятие пола. Пол в нас не есть только эмпирическая сила, он имеет более глубокие стороны, существует своя *метафизика* пола. Сливать понятие пола и половой жизни, как это делает Фрейд и его школа, совершенно невозможно; отсюда как раз и идут главные ошибки этого направления. Так, психические перемены, сильно сказывающиеся на ряде психических функций, имеют место уже к 5 1/2-7 годам; уже здесь происходит настоящий перелом, создается новая эмоциональная установка, иное отношение к миру. "Второе детство" само по себе уже отмечено стремлением к "учению", к систематическому и настойчивому познаванию мира, - и это одно уже вносит в душевный мир ребенка большое осложнение. Былая простодушная, наивная открытость исчезает, происходит значительный душевный сдвиг, замедляющий и осложняющий эмоциональную жизнь. Интеллект и воля в это время и помимо школы выступают на первый план, внутренне стесняя, ограничивая простор эмоциональной жизни. Подчиненная закону "двойного выражения чувств", эмоциональная сфера уже отходит от тех простых и наивных форм выражения, какими доныне она пользовалась. Пути "эмоциональной культуры" не открываются ребенку сами собой - и здесь как раз и должно прийти на помощь воспитание сообщением ребенку тех путей дифференцированного творчества, которые дают исход творческим запросам и тем охраняют и укрепляют здоровье эмоциональной сферы. Таким образом, уже в течение второго детства (т.е. до 10 - 12 лет у девочек, до 11 - 14 у мальчиков) ход психической жизни требует особого внимания к охране эмоционального здоровья, между тем школа беззаботно проходит мимо этих задач и усиливает тот процесс роста интеллекта, который и сам по себе в это время очень интенсивен. Здесь еще раз хочется вспомнить аналогичное явление в физическом развитии ребенка, когда вследствие

неравномерного роста сердца и других органов излишнее развитие движений может иметь опасное влияние на сердце.

Но еще сложнее и прямо скажу - страшнее происходит дело, когда мы переходим к отрочеству. Мы уже характеризовали этот период как время "психического половодья": пробуждение половой психики, половое созревание вздымают из самой глубины юного существа неопределенные, но властные стремления, мутящие его душу. Буйный поток новых переживаний разрушает основы психического равновесия, колеблет его устои, заливает душу какими-то неясными, но неотразимыми влечениями и сказывается в опаснейшей игре с людьми, в склонности к авантюрам, приближает к грани преступности. И не только моральное здоровье подростка подвергается в это время серьезнейшим испытаниям, не только вся его личность и ее развитие надолго определяются в этот период этими переживаниями, но еще важнее здесь та общая ущемленность в это время эмоциональной жизни, которая имеет такое огромное для нас значение в силу связи эмоциональной сферы с творческими недрами личности. Энергия пола тоже есть творческая энергия; естественнее всего думать, что энергия пола и обычные творческие силы в нас восходят к одному и тому же метафизическому ядру личности, к одной и той же ее основе. Так или иначе, но для судеб эмоциональной жизни имеет капитальнейшее значение то, как проходит у подростка пробуждение в нем пола. Мы еще недостаточно знаем этот период, всю сложную, загадочную, а порой и таинственную игру сил, но и то, что нам ныне раскрыла психопатология - и здесь нельзя не помянуть с благодарностью все направление фрейдианства (включая и Штеккеля и Адлера и других отколовшихся от Фрейда психопатологов), - рисует жуткую картину. Как во время весеннего половодья очень важно охранять мосты и плотины, давая во время выход массам скопившейся воды, так в пору психического половодья особое значение приобретает отвлечение рвущихся наружу сил по путям здорового и продуктивного творчества. О, конечно, все это должно быть "прикровенно", ибо страшно нежна и хрупка в это время душа, и тут так кстати является школа с ее интеллектуальными задачами, но вся сила воспитательного воздействия должна быть сосредоточена в это время совсем не на интеллекте, а на регуляции сложнейших движений в эмоциональной сфере. Мы все еще ходим улыбаясь беспечно над бездной и не хотим знать тех цветов зла, которые вырастают в это время в душе подростка; мы все еще ограничиваемся внешними задачами, сообщением знаний и навыков, а о той глубокой и жуткой внутренней жизни, которую переживает подросток один на один, бессильный перед лицом непонятной для него игры его сил, мы так и не хотим думать или с видом огорченного бессилия разводим руками. Между тем как раз школа обладает могучими средствами регуляции внутренних движений в душе подростка - как в социальной своей стороне, столь богатой питательным для подростка материалом, так особенно в укреплении и развитии творческих порывов, как бы вбирающих в себя темные движения души и их творческую силу. Здесь не место говорить о том, как должна быть построена школа, чтобы идти навстречу в подростке тому, что особенно нуждается в нашем водительстве и помощи; не место говорить и о том, как совместить с решением этой основной задачи школы необходимое для жизни укрепление и развитие интеллектуальных процессов. Моя задача заключалась лишь в том, чтобы отметить подлинные задачи школы в отношении к детям.

Мне могут сказать, что все равно школа не может поднять всех своих детей до уровня творческой работы, что угасание творческих сил происходит "фатально", связано с какими-то глубокими, недоступными нашему учету и воздействию моментами в личности ребенка. Если все дети в большей или меньшей степени обнаруживают силу творчества, то в школьный период происходит естественное угасание творческих сил у очень многих, и если бы школа стремилась удержать или развить творческие силы у всех своих питомцев, она все равно не решила бы этой задачи, между тем развитие интеллекта, сообщение известных знаний и формальных навыков ума в некотором среднем минимуме доступно для всех.

Это возражение, имей оно серьезное значение и не будь оно просто отговоркой, уклонением от задачи, стоящей перед школой, говорило бы о такой *testimonium paupertatis*! Пора, давно пора оставить мысль, что на некоторых детей школа может махнуть рукой, может

поставить крест: можно и должно учитывать дефекты, замедленный темп развития, умственную отсталость, можно и должно распределять различных детей в школы разного типа, но перед каждым ребенком открыта своя дорога нормального развития, открыты свои возможности творчества, в каждом ребенке должно охранять, укреплять и развивать его творческие силы. В школе не должно быть "черни", учеников второго разряда; все дети требуют к себе благожелательного, вдумчивого отношения, и чем слабее, дефективнее дитя, чем более оно отстало, тем серьезнее и ответственнее роль школы в его созревании. Надо одно признать, что развитие интеллекта не может быть оторвано от целостного развития личности, что выделение интеллекта, сосредоточение всего школьного внимания на интеллекте не только влечет за собой небрежное отношение к другим силам души, не только вызывает их увядание, но что это опустошение души за счет интеллекта ведет к ослаблению самой же интеллектуальной жизни, к развитию в ней процессов усвоения за счет процессов творчества. И это основное положение, определяющее постановку вопроса о задачах школы, относится в одинаковой мере ко всем детям и нисколько не колеблется фактом различной одаренности детей.

Школа должна обучать - эта задача ее неустранима, неизбежна, но обучение в школе отнюдь не должно стоять на первом месте, отнюдь не может определять ее основного плана.

Шацкий Станислав Теофилович
(1878-1934)

Шацкий Станислав Теофилович (1/13.06.1878-30.10.1934), русский педагог. Окончил отделение естественных наук физико-математического факультета Московского университета (1903). Педагогическую деятельность начал в 1905 с создания первых в России клубов для детей и подростков рабочих окраин Москвы, летней колонии в Щёлкове (близ Москвы). С 1909 руководил обществом "Детский труд и отдых". В 1911 организовал на общественных началах летнюю трудовую колонию "Бодрая жизнь". После 1917 Шацкий развернул теоретическую и опытно-экспериментальную работу по созданию школы нового типа. В основу его концепции легла идея организации "открытой" школы, центра воспитания детей в социальной среде. Организующим началом школьной жизни Шацкий считал эстетическое воспитание в единстве с трудовым воспитанием.

На пути к трудовой школе

Старая идея и новая реформа. Статья моя касается главным образом вопроса о трудовой школе, но с намерением я включил сюда же две темы – о внешкольной работе с детьми и о подготовке учительства, так как убежден, что при настоящем уровне социальной жизни, когда вопросы организации труда еще только поставлены, еще не превратились в навыки, не вошли в сознание широких слоев народа, трудно говорить об организации трудовой школы в широком масштабе. Можно только намечать пути к ней. Идея трудовой школы пока еще не по силам нашему обществу, ему нужно самому много пережить и поработать, чтобы осуществить хотя бы малую часть того, что кажется таким заманчивым и что так напряженно пропагандируется в настоящее время. В этой неумеренной пропаганде есть известная опасность, что большая, серьезная и, скажем кстати, старая идея разумной школы может выродиться, исказиться и набить оскомину, ибо реальной поддержки в организованных учреждениях, подготовленных силах и в выясненности идеи как будто не имеется.

В самом деле, идея разумного трудового воспитания выяснялась и Коменским, и Локком, и Руссо, и Песталоцци. Они имели большое влияние и распространение. Коменский и Песталоцци поощрялись даже официальными кругами. Огромного влияния Руссо на педагогическую мысль никто не станет отрицать. Но настоящего воплощения школы в жизни не было, и реальная работа Песталоцци не может быть названа особенно соответствовавшей его идеям.

Пример Фребеля особенно поучителен.

Он дал могучее обоснование идеям трудового воспитания и создал начало практической работы – детский сад, давши детальные практические выражения своей идеи. В общественной же переработке вышло то, что общество схватилось за формы работы, за ее внешние стороны, упустив самое содержание и отставив живого Фребеля в сторону.

И тот казарменный детский сад, который царит в Германии с преобладанием упражнений и отсутствием жизни, уже вызвал реакцию в Америке в сторону реформирования детского сада (Стэнли Холл). То же случилось (и страшно быстро) с интереснейшими идеями Монтессори, которая поторопилась дать свои приборы – пособия, как Фребель свои «дары». Общество схватилось именно за эти внешние знаки работы, отбросив самую суть.

Таков источник вырождения идей, даже очень осторожно проводимых. Пошлость перерабатывает свежие мысли и дела по-своему. Поэтому уместно и теперь бояться слишком ранней оформленности, программности и декретизации. Удачная реформа всегда проводится свободными усилиями человеческого общежития.

Нас, практических работников, должна занимать мысль именно о практическом воплощении идей. Ибо делать будем мы. В то же время мы чувствуем известную смутность и спорность оснований реформы, мы желаем примерить новые мысли к нашей теперешней школе, ее программе, ее обычаям, ее организации. Мы боимся остаться без всего. Опасения эти законны. Но все же я хочу сказать, что речь идет, если говорить о трудовой школе по существу, не о примерке, не о том, чтобы дать в руки учителю новый практический метод, благодаря которому ускоряется для учеников усвоение того или другого цикла знаний в наименьшее время, а о том, что в понятие задачи и организацию школы вводится новое содержание, влекущее за собой своего рода революцию, так долго тлевшую под пеплом, коренную реформу – и не только идейную, но и практическую.

Новой работы требует школа.

Предрассудки, стоящие на пути осуществления трудовой школы.

На пути к этому обетованному раю стоят два глубоко укоренившихся общественных предрассудка; это, во-первых, идея необходимости подготовки детей к будущей жизни, деятельности, карьере (социально-воспитательный предрассудок) и, во-вторых, вера в непреложность существования законченного цикла знаний, строго определенного для каждой ступени жизни – и ребенка, и подростка, и юноши, цикла, контролируемого экзаменом и награждаемого дипломом (учебный предрассудок). Эти две параллельные, сильно поддерживающие друг друга идеи нанесли и наносят детям много вреда и препятствуют нам в детском вопросе мыслить и понимать разумно. Они же больше всего мешают и педагогическому делу.

Поясню свою мысль сперва в отношении первого предрассудка.

Первый предрассудок. Мы привыкли готовиться к жизни и очень редко живем по-настоящему. Привычку готовиться мы приобретаем, разумеется, при помощи соответствующих упражнений с раннего детства – отсюда вышли наши приготовительные классы – первый, второй и даже третий, подготовительные курсы «за полный курс гимназий, реального училища» и т. д. Мы заранее готовимся на доктора, адвоката, инженера (это происходит не в высших подготовительных институтах и университетах, а гораздо раньше их). Элементарная школа готовит в гимназии, гимназии в университеты, университеты к службе, жизни, положению в обществе. Отсюда и идет вредоносный утилитарный взгляд на науку как способ процветать в обществе, не имея на это никакого права. Вся система подготовки штемпелюется дипломом. Это то, что талантливейший педагог нашего времени проф. Ал. Фортунатов назвал папирократией – властью бумажки, на которой написаны ложные достижения и заслуги «зрелого», хотя и юного человека. Все это так в нас засело, что отказаться очень трудно даже очень свежим мозгам.

Есть простодушные люди, которые верят в необходимость готовить как можно раньше в партийные работники. Г. Кершенштейнер подготовляет своей трудовой школой добросовестного гражданина, шведский граф Морнер – трудящегося аристократа, Себастьян

Фор – анархиста, а Фридрих Великий готовил покорных рабочих. В общем, все сводится к желанию посильнее поддержать тот или другой реальный или воображаемый существующий строй. Как бы ни были хороши цели, к которым готовят детей, их все-таки готовят. Для этого создают соответствующий аппарат, и детям редко приходится быть и жить детьми. Они должны подражать взрослым, выполнять общественный, понятный взрослым (да и то не всегда) долг, учить на память то, что нужно для будущего, мучиться – недаром «корень ученья горек» – и лишаться тех сил, которые в избытке бродят в них. Своя жизнь всегда на задворках («если найдется время»). Поэтому нам так трудно освоиться с мыслью о детских запросах («это больше капризы»); не имея времени, заваленные своей работой, не желая тратить свои драгоценные часы на то, чтобы понимать детей, мы заставляем их, пользуясь нашим, главным образом физическим, превосходством, подражать идеализированному, нигде не существующему, отвлеченному взрослому; поэтому и мечтают дети, чувствуют себя связанными: «когда я буду большой».

Лозунги реформы. Между тем, приглядываясь к жизни детей с ее стремительным движением, фантазией, запросами и жаждой реального воплощения, приходишь к мысли, что мы, взрослые, за время нашего учения и воспитания, даже если оно велось строго и систематически в обычном понимании, не столько приобрели, сколько потеряли, что наше развитие односторонне, что наши успехи покупаются слишком дорогой ценой, путем ненужного и вредного подавления самых живых и ценных качеств нашего существа.

Идеалы наши не впереди, а позади или, лучше сказать, рядом с нами. Нам самим, со всем тем, что мы имеем, подражать нечего. Во многом мы не что иное, как стертые монеты. Но мы склонны думать о создании детей по нашему образу и подобию, а сами являемся созданием тех условий жизни, которые уже стали несносны для огромного большинства людей. Мы жестоко критикуем нашу школу; а ведь ее результаты должны сказаться на нас. Тем более оснований дать детям, нашим заместителям в жизни, жить и учиться не так, как это выпало на нашу долю.

Недостатки школы, хотя смутно, но сознаются широкими общественными слоями. Отсюда и родилась необходимость в свободной внешкольной работе с детьми, возникшая или как дополнение к школе, или как протест против нее.

Всякая большая реформа начинается с распахивания мозгов, предварительной работы свободных общественных сил, заинтересованных в ней более или менее глубоко. К сожалению, не всегда общество и общественные деятели руководятся верными идеями – скорее такими, которые им под стать. Такой ложной идеей в деле воспитания я считаю идею подготовки детей к будущему. Вместо нее должна быть поставлена другая задача педагога: «Вернуть детство детям».

Наши ошибки. Вся наша общая педагогика построена на идее подготовки. А между тем передовыми мыслителями-педагогами всегда, кого из них ни возьмите – Коменский, Руссо, Песталоцци, Гербарт, Фребель, Толстой, Эллен Кей, Стэнли Холл, Дьюи, – утверждалось нечто другое – осуществление возможно полной детской жизни сейчас, без мысли о том, что даст будущее. Грозный призрак будущего устраняется, и перед нами развертывается реальная детская жизнь с ее неимоверно богатым содержанием и целесообразностью.

Молодые человеческие существа должны в биологическом отношении пройти весь цикл своего развития. И еще развивающаяся, делающая свои первые шаги экспериментальная педагогика ясно стала на этот путь. Она толкает нас на изучение и наблюдение над детьми. Она ставит перед нами бесконечное число вопросов, намечает законы детского развития, тщательно стремясь определить границы возрастных ступеней ребенка. В самом деле, становится несносным работать и знать, что ты не понимаешь тех детей, которых так любишь, что забыл самого себя, что у тебя нет никакой собственной истории, никаких корней, на которые ты мог бы опереться. А это все нужно, если только желать от своей работы разумного сознания.

Мне вспоминается ярко свое впечатление от давнишних лет учения в гимназии, когда на уроке математики учитель собирался поставить единицу моему товарищу, а тот рыдал,

целовал его рукав и просил пощады. «Неужели, – думал я с ужасом, – он забыл, как сам был маленьким?»

Да и теперь часто ловишь себя на том, что не понял совсем простых вещей.

Раз мне пришлось наблюдать, как в течение трех дней маленькие дети промывали в теплой воде песок из аквариума. Мне показалось неестественным, что дети так долго не могут достигнуть результата, и, отнеся это на счет недосмотра руководительницы, я посоветовал поставить банку с песком под кран, и там песок промоется в полчаса.

«А почем ты знаешь? – заметил мне один маленький философ, – может, нам приятно полоскаться в воде. Она теплая».

Да, я не понял простой вещи. Не понял, что в этом случае процесс имеет большее значение, чем результат, что у детей была игра с водой и им нравилось зимой ощущение теплой воды.

Часто бывает, что случайные посетители детских учреждений (великое общественное зло, сказать откровенно) считают себя вправе помогать детям, давать советы или даже самим делать за них – пилить, клеить, поднимать тяжелые вещи и т. д. Они проявляют ту воспитательную торопливость, которая свойственна всем нам, соединенную с очень малой сознательностью, своего рода манию воспитания, о которой с большим раздражением говорит знаменитый композитор Вагнер в своих воспоминаниях.

Ребенок 5 лет лепит лошадь из глины. У него вышло 5 ног. Посетительница спрашивает: «Что ты лепишь? Лошадь? Разве у нее 5 ног? Ведь не бывает, правда? Дай я покажу тебе. Это надо делать так…». Она протягивает руку. Ребенок оборачивается, ударяет рукой по лошади и уходит. Добрая дама в смущении; она чувствует, что в чем-то неправа. Разве могла она знать, что 5 ног для ребенка было мелочью? А главным была та игра, которую он задумал и символом которой служила эта лошадь. И вся игра, все напряжение и интерес к работе были грубо сорваны взрослым, хотя бы и с очень хорошими намерениями. Таких случаев можно привести огромное количество. Причина наших ошибок и нашей нетактичности заключается в том, что мы не понимаем смысла детской работы. А для ребенка чем он меньше, тем более его работа, рисунок, движение есть игра, в которую он должен играть; есть символ, в котором он видит целую цепь своих, сначала туманных, а после все более и более проясняющихся впечатлений.

Но приведенные мною примеры касаются сложной области детской психологии. Я могу указать, что даже в области физического развития педагогами во всем мире делаются грубейшие, быть может, и непоправимые ошибки.

Должно быть известно, что существуют в детской жизни два переходных периода: это первый, около 8 лет, – возраст смены зубов и второй – 14–15 – полового созревания. Они характеризуются глубокими физическими изменениями, когда, очевидно, надо все сделать, чтобы не помешать серьезному физиологическому процессу, очень часто болезненному, и поставить организм в наилучшие условия физического роста. Между тем как раз на эти годы падают, во-первых, тягостные, огромные впечатления первого поступления в школу и, во-вторых, на второй переходный возраст приходится время четырех классов гимназии, когда кончается первая половина курса и на учеников наваливается большая умственная работа, а затем это возраст окончания восьмилетней начальной школы на Западе, когда к выпуску приходится особенно сильно работать. Между тем у нас есть, к счастью, ценная работа Лесгафта по физическому образованию.

Кто ею воспользовался? Кого она предостерегала от злоупотребления привычной для нас перегрузкой детей умственной пищей? У нас есть школьные врачи. Где они желанные гости? У нас есть врачи-гигиенисты. Кто из них педагог и много ли их?

Трудно так работать, среди такой неразберихи и в таком лесу незнания.

Особенности детской психики. Вернемся к принципу, который мы выдвинули: «Возвращение детям детства».

Это не так легко сделать, несмотря на всю необходимость. Казалось бы, нужно только любить детей, а все остальное приложится. Но не слепа ли в большинстве случаев наша любовь? Мы должны, кроме любви, присоединить к нашим руководящим принципам

глубокий, разумный интерес к детям, исследование и изучение детской жизни. Самый элементарный анализ детской жизни может нас привести к признанию существенной разницы между детьми и нами. Основное отличие состоит в том, что детство, отрочество и юность растут, развиваются, – у нас же рост закончен. Неустойчивость является законом у детей и недостатком у взрослых. Мы имеем две психологии – организма растущего и остановившегося в росте. Поэтому для нас трудно понять детей. Отсюда наши ошибки. Отсюда проистекает все ложное, за что мы держимся, – и наши воспитательные и образовательные организации, и программы, и школы, и педагогические воззрения.

Огромная масса людей восполняет недостаток знания интуицией, чувствованием. Это, конечно, недостаточно. Следует выяснить для себя те элементы, из которых складывается детская жизнь в том значении, которое они действительно имеют для детей, т. е. мускульную работу или потребность движения, игру, искусство, работу ума и детскую социальную жизнь.

Если даже считать бесспорным, что коренными детскими свойствами является стремление двигаться, играть и ярко выражать свои впечатления, то можно убедиться, что в области и умственной жизни, как будто главным образом приличествующей взрослым, дети могут заставить нас прийти к любопытным заключениям. В самом деле, дети с поразительной настойчивостью исследуют, рассматривают, подвергают всяким пробам и испытаниям все попадающие на глаза предметы.

В чем же корень этой настойчивости, равной неодолимому их стремлению двигаться, играть и выражать себя разнообразными средствами? Очевидно, в духе исследования, в той способности, которая побуждает самых маленьких ребят к первым опытам приспособления своих органов внешних чувств к природе, той способности, которая, будучи сохранена, пронесена, часто с величайшими трудностями, сквозь семью, школу и общество, достигает могучего развития в ученом, и не компиляторе ученом, сборщике чужих знаний, а самостоятельном исследователе, настоящем ученом, которые не так-то часто и встречаются. Здесь мы видим оба конца одной и той же цепи.

Интересно прибавить, что к исследованию ребенка побуждает жизненная необходимость, могучий инстинкт, доставшийся ему по наследству от предыдущих поколений: если ребенок не будет всего ощупывать, осматривать, лизать, нюхать, то ведь он погибнет среди этих острых, твердых, горячих, высоких, тяжелых предметов, которые грозят ребенку ежеминутной опасностью. Но у него есть реальное оружие самозащиты и приспособления – это его инстинкт исследования.

Вывод я бы сделал такой: самая важная работа наша должна быть направлена на то, чтобы сохранить то, что есть в детях. И это, очевидно, невероятно трудно по самой природе своей. Мы же препятствуем этому сохранению полезных для человека свойств, обнаруживающихся в детях так рано, при помощи наших педагогических организаций и главным образом при помощи нашей школы.

Я нарочно выдвинул этот вывод несколько преждевременно и коснулся прежде всего умственной деятельности ребенка, чтобы указать, что в области, где должен царить взрослый человек, в области разума, ребенок завладел важным преимуществом неукротимого исследователя.

Если обратиться к другим элементам жизни, то перед нами развертывается такая же картина.

Характерной чертой для детей является их способность двигаться. Это неугомонное их свойство часто бывает довольно досадно для нас, и мы редко придаем ему какое-либо важное значение. Но если вглядеться поглубже, то мы поймем жизненную необходимость, которая заставляет детей производить разнообразные движения, и поймем их целесообразность. Ведь правда, что лишить ребенка движений все равно что запрудить реку. Как раз это лишение является причиной огромного количества школьных преступлений, иногда сказывающихся довольно тяжело на всей судьбе ребенка. Причиной чрезмерной деятельности ребят служат и внутренние раздражения растущего организма, и необходимость упражнять мускулы каким бы то ни было способом (непроизвольные движения), и инстинкт приспособления к

окружающей среде, и стремление быстро достигнуть той или другой цели, инстинкты нападения и защиты, инстинкт игры и всегда присутствующий процесс изучения своих движений, т. е. познание самого себя, оценка своих сил или той или другой степени своей ловкости. Большую роль играют и подражательные движения. В этом огромное значение физического труда, напряжения мускулов, идущее все к большей соразмерности между усилием и результатом. Все дается не сразу, во всех движениях много элемента упражнения, и чем меньше ребенок, тем больше наслаждения дает самый процесс, а не результат. Воспитательная ценность его заключается в привычке к достижению цели, к упражнению самого усилия и его направления на более или менее доступную, нужную цель. Отнимая физический труд от ребенка, мы лишаем его могучего жизненного приспособления. Для взрослых, в особенности для так называемых образованных людей, физический труд утратил свою ценность, и остались две оценки его – или как низшей формы работы человека для людей образованных, или как проклятие жизни для озлобленных масс трудового народа. Ни здесь, ни там нет понимания труда, а есть горькая необходимость, от которой хорошо избавиться.

Не менее характерной чертой ребят является их стремление играть, претворять все жизненные впечатления в игру. И опять-таки выступает та же настоятельная необходимость, о которой я говорил раньше. К жизни надо приглядеться ближе, надо повторить те процессы, которые протекают перед глазами, пережить их и, таким образом, переработать, ввести в связь с уже накопленным опытом. Отсюда происходит фантазия, символистика, детские гипотезы, носящие такой важный, подсобный характер. В игре, следовательно, происходит и оживленная умственная работа, и работа физическая, часто весьма утомительная. Наследственные навыки создают традиционные игры, повторяющие в замечательной последовательности разные стадии приспособления человечества к окружающей среде, – игры с огнем, водой, игра-борьба, игра-нападение, луки-самострелы, бросание камней, рытье пещер, искание корешков для еды и игры в приручение животных. Игра – это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бы бесполезна для человечества. В игре, этой специальной обработке жизненного материала, есть самое здоровое ядро разумной школы детства.

Худо ли это, хорошо, но мы почти лишены этой лаборатории и взамен ее ничего не имеем похожего. Мы довольствуемся готовым, пережеванным материалом. Мы привыкаем пользоваться результатами и не понимаем наслаждения от процесса. Как бы то ни было, в этом отношении дети одарены богаче нас.

Есть, впрочем, некоторые стороны нашей жизни, которые указывают на то, что человечество сознает этот недостаток, я имею в виду возрождение и распространение игр, хотя и в очень узкой форме, – игр спортивных, а также отчасти и театр, – но только очень отчасти, – быть может, театр будущего, где меньше будет места пассивным восприятиям чужого творчества.

Макаренко Антон Семенович
(1888 — 1939)

Макаренко Антон Семенович (1888 — 1939) — советский педагог. В юности учительствовал на Украине. По окончании Полтавского учительского института (1917) заведовал железнодорожным и городским училищами. С 1920 руководил трудовой колонией для несовершеннолетних правонарушителей (до 1926 близ Полтавы, с 1926 переведена под Харьков). В 1927 организует детскую трудовую коммуну им. Дзержинского, где работает до 1936. В 1936 возглавляет колонию им. Горького под Киевом. В 1937 переезжает в Москву, где занимается литературной работой.

Основные работы: «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Книга для родителей», «Методика организации воспитательного процесса» и др. Осуществил беспримерный в педагогической практике опыт массового перевоспитания детей-беспризорников. Выступал с критикой теории воспитания, ориентированной на авторитарность и анархизм. В своей работе руководствовался принципом диалектического единства личности и общества и веры в творческие силы человека, сумел соединить обучение и воспитание детей и подростков с производительным свободным творческим трудом. Является одним из теоретиков коллективного воспитания, разработал его принципы: воспитание в коллективе и через коллектив; уважение и требование к личности; принцип параллельного действия. Развивал теорию семейного воспитания. Цель нравственного воспитания видел в воспитании чувства долга, чести, воли, характера и дисциплины. Вопросы полового воспитания предложил не выделять из общей системы воспитания гражданина.

О моем опыте

Я думаю, что едва ли в том, что я могу вам сказать, я сообщу какие-нибудь ценные для вас вещи. Я думаю, что и у вас есть чему учиться, так же как и у меня и у всех других товарищей. У вас самих имеется прекрасный опыт работы, имеются прекрасные учреждения.

Я думаю, что из того, что я вам расскажу, вы можете получить пользу исключительно в порядке толчка, отталкивания, даже, может быть, отталкивания сопротивления, так как мой опыт довольно своеобразен и, пожалуй, имеет мало общего с вашим. Может быть, мне больше посчастливилось, чем вам.

Поэтому я прошу мои слова считать не рецептом, не законом, не выводами. Несмотря на то что мне пришлось 16 лет подряд проработать исключительно в детском доме, я не могу

сказать, что я пришел к каким-то окончательным выводам. Я нахожусь еще в процессе становления, так же, вероятно, как и вы...

Мой опыт очень узок. Я 8 лет заведовал колонией для правонарушителей им. Горького и 8 лет трудовой коммуной им. Дзержинского. Коммуна им. Дзержинского уже не была учреждением для правонарушителей. В первое время я получал обыкновенных беспризорных детей, а в последние 4 года я получал почти исключительно детей из семьи, большей частью из семей ответственных работников, где неблагополучие выражалось не в материальной обстановке, а исключительно в обстановке педагогической, бытовой.

Кто труднее из этих трех категорий: правонарушители, беспризорные или дети из семьи, - сказать трудно, но я думаю, что труднее всего дети из семьи. По крайней мере, по извилистости характеров, по их яркости и сопротивляемости эти дети кажутся мне в моем опыте наиболее трудными.

Но я к этому времени был лучше вооружен техникой своего мастерства, а самое главное - у меня был коллектив ребят, имеющий шестнадцатилетние традиции и шестнадцатилетнюю историю.

Только поэтому работа с детьми из семьи для меня была более легкой, чем работа с моими первыми воспитанниками-правонарушителями, с которыми я еще работать не умел.

На основании работы со всеми этими категориями я в последние годы своей работы пришел к следующему выводу, для меня самому важному. Этот вывод даже в настоящее время звучит для меня несколько парадоксально. Он утверждает, что трудных детей совершенно нет...

За последние 5 лет, работая в коммуне им. Дзержинского, где было много ярких и трудных характеров, я не наблюдал процессов эволюции характера. Я наблюдал эволюцию в том обычном смысле, в каком мы всегда понимаем рост, развитие: мальчик учится в III, IV классе, потом переходит в V класс. Его кругозор расширяется, знаний и навыков у него больше. Он работает на заводе, повышает свою квалификацию, приобретает навыки общественного характера.

Но это обыкновенный рост, а не какая-то эволюция от испорченного, искривленного характера к норме.

Это вовсе не значит, что нет никакого различия между искривленным характером и нормой, но это значит, что направление характера гораздо лучше производить методом, если хотите, взрыва.

Под взрывом я вовсе не понимаю такого положения, чтобы под человека подложить динамит, поджечь и самому удирать, не дожидаясь, пока человек взорвется.

Я имею в виду мгновенное воздействие, переворачивающее все желания человека, все его стремления...

Еще в 1931 г. я должен был пополнить свою коммуну, где было 150 человек, новыми 150 ребятами, многих я должен был принять в течение двух недель.

У меня уже была очень хорошая организация коммунаров. Из 150 человек 90 были комсомольцами в возрасте от 14 до 18 лет, остальные были пионерами.

Все были крепко связаны, были очень дружны, обладали очень красивой, точной, бодрой дисциплиной, прекрасно умели работать, гордились своей коммуной и своей дисциплиной. Им можно было поручать довольно ответственные задания, даже физически трудные, даже трудные психологически.

Вот какой метод я применял для того, чтобы произвести наиболее сильное впечатление на мое новое пополнение.

Конечно, этот прием был многообразен, он заключался и в самой подготовке помещения: спальни, рабочих мест, класса, в подготовке внешней обстановки, в виде цветов, зеркал. Коммуна жила очень богато, потому что была на хозрасчете.

Мы так принимали детей. Мы их собирали всегда в скорых поездах. Это было в Харькове. Ребята, ехавшие в скорых поездах, - это был наш контингент; мы имели право на

этот контингент. Скорые поезда Москва - Минеральные Воды, Москва - Сочи, Москва - Кисловодск перевозили кандидатов в мою коммуну.

Все эти скорые поезда проходят через Харьков ночью, и мы этих ребят тоже собирали ночью.

Семь-восемь коммунаров, один из которых назначался временным командиром на одну ночь, отправлялись для того, чтобы собрать этих ребят. Этот временный командир всегда отвечал за работу отряда и всегда сдавал рапорт после окончания задания.

Временный отряд в течение 2-3 часов собирал беспризорных с крыш, из уборных, вытаскивал из-под вагонов. Они умели собирать этих "пассажиров". Я никогда не сумел бы их найти.

Сотрудники НКВД, стрелки отводили мне комнату на вокзале. В этой комнате происходил первый митинг.

Этот митинг заключался не в уговаривании ребят идти в коммуну, а носил такую форму. Наши коммунары обращались к ребятам с такими словами: "Дорогие товарищи, наша коммуна испытывает сильные затруднения в рабочей силе. Мы строим новый завод, мы пришли к вам с просьбой помочь нам".

И беспризорные были уверены, что это так.

Им говорили: "Кто не хочет - может ехать дальше скорым поездом".

И дальше начинался тот метод удивления, который я хочу назвать методом взрыва.

Обычно ребята всегда соглашались помочь нам в нашем строительстве. В этой комнате они оставались ночевать. А на другой день в 12 часов вся коммуна с оркестром - у нас был очень хороший большой оркестр, 60 белых труб, - со знаменем, в парадных костюмах с белыми воротниками, с наивысшим шиком, с вензелями и т.д. выстраивалась в шеренгу у вокзала, и, когда этот отряд, запахивая свои кафтаны, семеня босыми ногами, выходил на площадь, сразу раздавалась музыка, и они видели перед собой фронт. Мы их встречали звуками оркестра, салютом, как наших лучших товарищей.

Потом впереди выстраивались наши комсомольцы, девочки, следом за ними шли эти беспризорные ребята, а потом еще шел взвод.

И вся эта группа шествовала очень торжественно по восемь человек в ряд.

Граждане плакали от умиления, но мы видели, что это только техника, и ничего сентиментального.

Когда их приводили в коммуну, они отправлялись в баню и выходили оттуда подстриженные, вымытые, одетые в такие же парадные костюмы с белыми воротниками.

Затем на тачке привозилась их прежняя одежда, поливалась бензином и торжественно сжигалась.

Приходили двое дежурных по двору с метлами и сметали весь пепел в ведро.

Многим моим сотрудникам это казалось шуткой, но на самом деле это производило потрясающее материальное, если не символическое, впечатление.

Из этих беспризорных, которых я собирал с поездов, я мог бы назвать только двух-трех человек, которые не стали на надлежащие рельсы.

Но эти ребята никогда не забудут их приема на вокзале, этого костра, новые спальни, новое обращение, новую дисциплину, и навсегда у них останутся сильные впечатления.

Я привел один из примеров того метода, который я называю методом взрыва.

Этот метод продолжается и развертывается дальше во всей моей системе.

Эта система прежде всего заключалась в коллективе.

К сожалению, у нас ни в каких книгах не описано, что такое коллектив и, особенно, что такое детский воспитательный коллектив.

Об этом надо писать и надо производить большие исследования такого коллектива.

Первым признаком коллектива является то, что это не толпа, а целесообразно устроенный, действующий орган, орган, способный действовать.

Организация коллектива была такой, что коллектив обращался в социальный организм; он всегда оставался коллективом, никогда не превращался в толпу.

Это, пожалуй, самое трудное дело в нашей педагогической работе, и я не видал больше таких коллективов, какой был у меня.

Я это говорю не в похвальбу себе, а просто констатирую факт.

И я не один создавал этот коллектив. Об этом говорить очень долго, и я едва ли все сумею сказать.

Но сама организация коллектива должна начинаться с решения вопроса о первичном коллективе. Я над этим вопросом много думал, много возникало у меня разных способов организации коллектива, и я пришел к следующим выводам.

Первичный коллектив, т.е. коллектив, который уже не должен делиться дальше на более мелкие коллективы, образования, не может быть меньше 7 и больше 15 человек. Я не знаю, почему это так, я этого не учитывал. Я только знаю, что, если первичный коллектив меньше 7 человек, он начинает обращаться в дружеский коллектив, в замкнутую группу друзей и приятелей.

Первичный коллектив больше 15 человек всегда стремится к разделению на два коллектива, всегда есть линия разделения.

Я считаю идеальным первичным коллективом только такой коллектив, который одновременно ощущает и свое единство, спаянность, крепость и в то же время ощущает, что это не компания друзей, которые договорились, а это явление социального порядка, коллектив, организация, имеющая какие-то обязанности, какой-то долг, какую-то ответственность. Все это можно изложить на бумаге. В коротких словах трудно изложить.

Особенно меня занимала фигура того лица, которое должно руководить этим первичным коллективом и отвечать за него.

Я все 16 лет своей работы употребил на решение этого труднейшего вопроса и пришел к такому убеждению, что во главе первичного коллектива должен быть обязательно единоначальник, одно лицо, которое по типу своей власти как единоначальник все-таки не является диктатором, но которое в то же время является уполномоченным этого коллектива.

Для меня потом стало важным еще одно обстоятельство - длительность такого первичного коллектива.

Мне удалось сохранить такой первичный коллектив без изменения в течение 7 - 8 лет. Десять - пятнадцать мальчиков или девочек сохраняли качество первичного коллектива в течение 7 - 8 лет, причем производились изменения не больше, как в размере 25%: из двенадцати человек в течение 8 лет переменились трое - трое ушли и трое пришли.

Я заранее предчувствовал и видел на деле, что получается очень интересный коллектив, интересный в том смысле, что его можно было рассматривать как чудо по характеру движения, по характеру развития этого коллектива, по характеру тона, тона уверенности, бодрости, тенденции к сохранению первичного коллектива. Этот коллектив имел у себя единоначальную власть командира и потом бригадира.

Сначала была тенденция выдвигать во главу такого первичного коллектива наиболее способного, наиболее "блатного", наиболее волевого мальчика или девочку, атамана, способного держать всех в руках: командовать, настаивать, нажимать.

И вот в течение 16 лет я наблюдал, как эта тенденция выбора в качестве командира наиболее сильной личности, способной командовать, постепенно изменялась и как под конец во главе такого первичного коллектива, отряда (у меня обычно этот коллектив назывался отрядом) становился очередной старший, ничем не отличающийся от всякого другого.

В течение этих 16 лет, почти незаметно для меня и почти независимо от моих целей воспитания, такое изменение произошло, когда во главе отряда становился очередной старший.

В последние годы я достиг такого педагогического счастья, что мог любого коммунара в любом коллективе назначать старшим и мог быть уверен, что он будет блестяще руководить...

Мне пришлось в 1933 г. выделить около 100 коммунаров на очень тяжелую, трудную, нервную, специальную работу по поручению правительства Украины, когда мои коммунары работали в течение нескольких месяцев в труднейших условиях вне коммуны.

Я не мог взять из коллектива самых лучших коммунаров, так как они обычно были в IX - X классах, и, кроме того, это были наиболее квалифицированные мастера, а я жил на хозрасчете и был заинтересован в рабочей силе. Эти квалифицированные мастера были начальниками цехов завода.

Я выделил середняков, выделил из них командиров, разбил людей на отряды. Я рискнул: сам с ними не поехал и никого старшего не послал, кроме одного завхоза, который их кормил.

И надо сказать, что они прекрасно справились со своей работой, и особенно вновь выделенные командиры, выделенные буквально по алфавиту. Они прекрасно поняли, до какой границы доходят их полномочия и до какой границы доходит их ответственность.

Для того чтобы воспитать это чувство границы, до которой доходят полномочия и серьезная ответственность, требуется, конечно, долгое время. Я думаю, что в течение года или двух ни в каком коллективе нельзя этого воспитать.

Потребуются 4 - 5 лет, чтобы воспитать эту интересную, нормальную магистратуру в детском коллективе.

Здесь требуется большая работа, большое напряжение.

В той же логической связи стоит не только организация первичных коллективов, но и организация общественных зависимостей внутри большого коллектива.

У меня первичным коллективом был отряд.

Сначала я организовывал отряды по такому принципу: кто с кем учится, кто с кем работает, тех я объединяю в один отряд.

Потом я решил, что нужно младших отделять от старших. Затем пришел к выводу, что это вредно, и потом уже в каждом таком отряде были и малыши, и взрослые юноши 17 - 18 лет.

Я решил, что такой коллектив, наиболее напоминающий семью, будет самым выгодным в воспитательном отношении. Там создается забота о младших, уважение к старшим, самые нежные нюансы товарищеских отношений.

Там малыши не будут замкнуты в отдельную группу, которая варится в собственном соку, а старшие никогда не будут рассказывать скабрезные анекдоты, так как у них есть забота о младших.

Очень важным вопросом являлся вопрос о временных уполномоченных. Казалось бы, пустячный вопрос, но я на этой теме, на постоянном, неуклонном, ежедневном подборе поручений, на разбрасывании этих поручений по отдельным лицам, на строгих отчетах о коротких заданиях подготовил очень много интересных кадров своих коммунаров.

Наконец, в порядке той же коллективной логики, для меня было особенно интересно общее самоуправление большого коллектива.

У меня всегда, все 16 лет, были выделенные командиры, которые несли ответственность за отряд. Был совет командиров.

Этот мой орган управления всегда вызывал возражение со стороны не только педагогов, профессуры, но и журналистов и писателей. Все считали, что это нечто казарменное, что это муштровка.

К сожалению, мало кто вникал в сущность этого явления.

Совет командиров как орган управления чрезвычайно выгоден вот в каком отношении.

В колонии у меня было 28 отрядов, надо было иметь 28 командиров.

Потом мы пришли к такому обычаю: совет командиров собирался только по сигналу.

Даже если совет командиров был назначен по расписанию, обязательно давался сигнал сбора. Обычно мы собирали командиров без расписания.

Я был против составления плана работы совета командиров. И как на меня ни нажимали вышестоящие организации, я никогда не представил ни одного плана работы совета

командиров. Совет командиров - это был орган управления, который должен был работать по тем задачам и темам, которые возникают каждый день, которые нельзя пересказать в плане.

В последние 8 - 10 лет это было очень подвижное учреждение.

По любому вопросу, возникшему у меня, я мог собрать совет командиров в течение двух минут.

Давался трубный сигнал для сбора совета командиров, очень коротких три звука. Трубный сигнал давался только один раз, запрещалось давать его второй раз, чтобы никто из командиров не приучался волынить, чтобы немедленно шли на совет...

Был у нас один интересный закон: говорить можно было только одну минуту. Говоривший больше одной минуты считался трепачом, и его не хотели слушать.

Мы должны были иногда провести сбор в течение перемены: 5 - 10 минут.

Один остроумный председатель совета командиров где-то достал песочные минутные часы, причем он уверял, что, пока падает одна песчинка, ты можешь сказать одно слово, а тут 2000 песчинок, - значит, ты можешь в одну минуту сказать 2000 слов. Что, тебе нужно больше 2000 слов в минуту? И этот регламент был необходим.

У нас была полная десятилетка со всеми качествами десятилетки.

Кроме того, у нас был завод, где каждый работал по 4 часа в день. Надо было 4 часа поработать на заводе, 5 часов поработать в десятилетке. Итого 9 часов.

Кроме того, мы никогда не имели уборщицы, а каждое утро натирали полы. У нас не могло быть пыли; бывали дни, когда к нам являлись 3 - 4 делегации. Все должно было блестеть.

При этом проходили производственные совещания, комсомольские собрания, пионерские собрания, физкультурные и др. Мы не могли тратить ни одной лишней минуты. Может быть, другие будут в лучших условиях и им не нужен будет такой минутный регламент.

Когда мы собирали совет командиров, то часть командиров могла быть в отсутствии или не могла бросить работу у какого-нибудь важного станка. Поэтому вошло в обычай - и это стало даже законом: если нет командира, идет помощник, а если нет помощника, идет любой член отряда.

Обычно в каждом отряде знали, что, если сегодня будут играть сбор, пойдет такой-то. Постепенно создалось такое положение, что, когда собирался совет командиров, мы не спрашивали, есть ли Иванов или Петров, а спрашивали: представлен ли 1-й отряд, 2, 3, 4-й?

Важно, чтобы был представлен отряд.

Постепенно совет командиров сделался советом отрядов. Нам было не важно, кто пришел из отряда, важно было, что это был человек, имеющий звание коммунара.

Если на совете разрешался важный вопрос, мы требовали, чтобы обязательно был командир, так как сам командир выбирался у нас не отрядом, а общим собранием коммуны.

Мы пришли к такой формуле именно для того, чтобы совет командиров не только в коммуне, но и в каждом отряде имел вид совета уполномоченных, чтобы это были не только уполномоченные данного отряда, но и уполномоченные всей коммуны. Этот совет стоял над отрядом.

Совет командиров помогал мне работать в течение 16 лет, и я теперь чувствую благодарность и испытываю серьезное и большое уважение к этому органу, который постепенно изменялся, но всегда оставался только с каким-то одним тоном, одним лицом, одним движением.

Я хочу обратить ваше внимание на следующее.

Мы, взрослые, чувствуем себя страшно умными, всегда много знаем, всегда во всем разбираемся и все понимаем, и, когда приходим в новое учреждение, когда нам дают новое дело, мы всегда пытаемся все поломать и сделать все по-новому.

Благодаря этому наше молодое советское педагогическое дело, которому мы не можем насчитать даже 20 лет, страдает быстрой текучестью форм, страшной изменчивостью, отсутствием традиций.

Я только к концу 16-го года своей работы понял, в чем дело. Традиции, т.е. опыт взрослых поколений, ушедших 4 - 5 - 6 лет назад, что-то сделавших, что-то решивших, надо настолько уважать, чтобы этот опыт предшествующих поколений не так легко можно было менять.

В конце концов, в той же коммуне было так много интересных, оригинальных, точных правил, что какому-нибудь дежурному ничего не стоило вести коммуну за собой.

Казалось бы, некоторые из этих правил даже потеряли свой смысл. И я помню, что любой педагогический реформатор, в особенности из таких "революционных" педагогов, мог сломать любую традицию.

Когда-то, когда мы были окружены в колонии им. Горького ворами и бандитами, у нас стоял в дверях часовой с винтовкой. Он так и остался стоять в 1936 г. Это была традиция. Я не хотел ее ломать, и мне было трудно ее поломать, так как все были убеждены, что это нужно.

Когда я анализировал это явление, я пришел к выводу, что это нужно, потому что когда ночью 600 человек спят и мальчик 13 - 14 лет стоит с винтовкой у незапертой двери на охране своей коммуны, ему и страшновато и жутко немного, он испытывает по сути этот страх и жуть, но это заставляет его поверить в себя.

Стояли на часах и девочки. Если стояла маленькая девочка, то я сверху поглядывал на нее одним глазом, но девочка об этом не знала.

И винтовка была не простая винтовка, из которой можно было бы выстрелить, винтовка была без патронов, это была символическая винтовка. И держать ее - значило чувствовать к себе уважение, особенно когда винтовка почищена.

В 1929 г. я перевел из моего кабинета денежный ящик поближе к часовому. Это было сделано по предложению коллектива. Говорили, что не стоит держать денежный ящик в кабинете. Лучше его поставить там, где стоит часовой. А что может сделать 13-летний мальчик с винтовкой в руках, об этом не рассуждали. Денежный ящик стоял около часового, и мы были спокойны, потому что тринадцатилетний мальчик в случае нападения принял бы все меры, чтобы отстоять этот ящик.

Здесь мы подходим к ряду тем, которые входят в тему коллектива. Только стройный, хорошо организованный коллектив может почувствовать свои мускулы, а плохо организованный коллектив никогда этих мускулов не почувствует.

Мастерство воспитателя не является каким-то особым искусством, требующим таланта, но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта. Каждый человек, если он не урод, может быть врачом и лечить людей, и каждый человек, если он не урод, может быть музыкантом. Один - лучше, другой - хуже. Это будет зависеть от качества инструмента, учебы и т. п. А у педагога такой учебы нет.

Что такое мастерство? Я имею склонность отделять процесс воспитания от процесса образования. Я знаю, что против этого возразит каждый специалист-педагог. Но я считаю, что процесс воспитания может быть логически выделен и может быть выделено мастерство воспитателя.

Можно и нужно развивать зрение, просто физическое зрение. Это необходимо для воспитателя. Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений.

Педагогическое мастерство заключается и в постановке голоса воспитателя, и в управлении своим лицом.

Сегодня ваш уважаемый директор в моем присутствии разговаривал с одним мальчиком. Не каждый сможет так разговаривать. Я не буду льстить и говорить, что здесь большой талант, но здесь имело место мастерство. Он сердито разговаривал с мальчиком, и мальчик видел гнев, негодование, именно то, что было нужно в данном случае. А для меня это было мастерство. Я видел, что директор великолепно играет.

Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть. Нельзя же допустить, чтобы наши нервы были педагогическим инструментом, нельзя допустить, что

мы можем воспитывать детей при помощи наших сердечных мучений, мучений нашей души. Ведь мы же люди. И если во всякой другой специальности можно обойтись без душевных страданий, то надо и у нас это сделать.

Но ученику надо иногда продемонстрировать мучение души, а для этого нужно уметь играть.

Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность. Это не мертвая игра, техника, а настоящее отражение тех процессов, которые имеются в нашей душе. А для ученика эти душевные процессы передаются как гнев, негодование и т.д.

Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить "иди сюда" с 15 - 20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет или не почувствует того, что нужно.

А у воспитателя это мастерство проявляется на каждом шагу. И оно проявляется вовсе не в парном положении, когда я - воспитатель и ты - мой ученик. Парное положение не так важно, как то, что вас окружает.

Ваше воспитательское отношение имеет значение даже в том случае, когда на вас никто не смотрит. И это не мистика.

Я сижу в кабинете один. Все коммунары на работе и в школе. Я на кого-то рассердился, мне что-то нужно сделать. Я принимаю определенное выражение лица, и это на всех отразится. Забежит один, посмотрит на меня, шепнет другому, даже между делом, и что-то станет на свое место.

Это не значит, что от настроения одного лица зависит настроение всех детей, но надо уметь управлять своим настроением.

Если вы будете в этом же кабинете плакать и рыдать, это тоже будет всем известно и произведет известное впечатление.

Это сказывается во всех мелочах. Бреетесь вы каждый день или нет. Чистите вы ботинки каждый день или нет.

Воспитатель, который вытаскивает из кармана черный скомканный платок, - это уже не воспитатель. Лучше пусть он пойдет в уголок и высморкается там, чтобы никто не видел.

Но это мастерство имеет значение для организации каких-то специальных методических движений.

Например, я очень часто практиковал такие вещи. Я мог бы призвать к себе того, кто согрешил, и сделать ему выговор. Но я так не делал.

Я пишу ему записку с просьбой прийти обязательно вечером, обязательно в 11 часов. Я даже ничего особенного не буду ему говорить, но до 11 часов вечера он будет ходить в ожидании моего разговора. Он сам себе многое скажет, ему скажут товарищи, и он придет ко мне уже готовый. Мне ничего уже не нужно с ним делать. Я ему только скажу: "Хорошо, иди". И у этого мальчика или девочки будет происходить обязательно какой-то внутренний процесс.

Я представляю себе, что в педагогическом учебном заведении нужно проделать кое-какие упражнения. Мы - студенты: вы, вы и т.д.

Мне говорят: "Вы, т. Макаренко, будете сейчас проводить практику. Предположим, мальчик украл три рубля, разговаривайте с ним. Мы будем слушать, как вы будете разговаривать, а потом мы обсудим, как вы разговариваете: хорошо или плохо".

У нас такие упражнения не производятся, а ведь это очень трудное дело - говорить с мальчиком, который подозревается в том, что он украл, и неизвестно еще, украл он или нет. Тут, конечно, нужно мастерство не только в постановке взгляда или голоса, а даже в постановке логики. А мы, воспитатели, знаем географию, историю, литературу, но мы не знаем, что такое детское воровство. Кто знает, что это такое: случай, преступление или необходимость?

Если бы все люди были очень искренни, то многие сказали бы, что у них в детстве был хоть один случай воровства. А они совсем не были ворами. Очевидно, нам нужно подумать, что такое детское воровство и как на него реагировать.

Сухомлинский Василий Александрович
(1918-1970)

Сухомлинский Василий Александрович (28.09.1918-2.09.1970), выдающийся педагог, учитель русского языка и литературы. С 1947 директор сельской школы в Кировоградской области. В своих трудах по педагогической теории и методике отстаивал право учителя на творчество, на гуманизацию процесса воспитания и обучения.

Основные работы: «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Мудрая власть коллектива», «Родина в сердце», «Павлышская средняя школа», «Разговор с молодым директором» и др. Был сторонником коллективного воспитания, с акцентом на внимании к отдельному ребенку. Отдавал приоритет воспитанию патриотизма, гражданственности, а также таких нравственных качеств, как человечность, доброта, чуткость, отзывчивость, сострадательность, любовь к матери и др. членам семьи. Одной из самых трудных групп для пед. воздействия считал так называемых «незаметных детей». Стержневая идея всей пед. системы Сухомлинского — развитие самодеятельности, инициативы и творческих начал в ребенке. В воспитании большую роль отводил природе и красоте. Одним из первых в стране заговорил об обучении шестилеток.

Проблемы воспитания всесторонне развитой личности
Теоретические и практические проблемы, выдвигаемые жизнью в ходе осуществления идеи всестороннего развития личности

Однако природа духа человеческого такова, что не все воспитанники, которые пришли в школу маленькими детьми, уходят из ее стен в жизнь одинаково духовно богатыми, в одинаковой степени приобщившимися к неисчерпаемому источнику интеллектуальных ценностей. Для одних среднее образование - только первый шаг на пути к дальнейшему интеллектуальному обогащению, познанию, совершенствованию, другие же и программой средней школы овладевают с большим трудом и напряжением, но это не говорит о том, что такой человек - несчастный, обреченный.

Неравенство умственных способностей, которое становится очевидным для самих воспитанников уже в годы их детства и отрочества, понимание этого неравенства как причины, в силу которой не всем суждено достичь одинакового предела умственного развития, - это обстоятельство становится в наши дни источником ряда трудностей и ряда исключительно важных, тонких, сложных проблем идеи всестороннего развития. Задача

воспитателя заключается в том, чтобы это неравенство не переживалось отдельными воспитанниками как несчастье. К сожалению, в практике воспитательной работы некоторых школ именно понимание отдельными детьми своих ограниченных возможностей в интеллектуальном развитии является причиной их нежелания учиться. Человек уже в детстве чувствует себя как бы неполноценным. Этого не должно быть! *Каждый человек уже в годы детства и особенно в отрочестве и ранней юности должен постичь счастье полноты своей духовной жизни, радость труда и творчества*.

Это очень тонкая, можно сказать, деликатная проблема процесса воспитания всесторонне развитой личности. Ее практическое решение заключается как раз в том, чтобы духовная жизнь школы и ее питомцев не ограничивалась, не исчерпывалась единственно успехами в овладении учебной программы. Мастерство и искусство воспитания всесторонне развитой личности состоит в умении педагога открыть буквально перед каждым, даже перед самым заурядным, самым трудным в интеллектуальном развитии питомцем те сферы развития его духа, где он может достичь вершины, проявить себя, заявить о своем Я, черпать силы из источника человеческого достоинства, чувствовать себя не обделенным, а духовно богатым.

Этой сферой и является нравственное развитие. Здесь ни одному человеку не закрыта дорога к вершинам, здесь подлинное и безграничное равенство, здесь каждый может быть великим и неповторимым. Идея всестороннего развития может быть в полной мере осуществлена лишь при условии, что коммунистическая нравственность пронизывает все грани человеческой личности, открывая перед каждым путь к гражданским, идейным, творческим, трудовым, эстетическим и интеллектуальным ценностям...

Гармонии личности, представляющейся нам идеалом всестороннего развития, нельзя достичь без гармонической воспитательной работы. Учение, уроки, выполнение заданий, постоянное получение отметок не должны ни в коем случае стать единственной и всепоглощающей меркой, которой измеряется, оценивается человек - а он, маленький человек, воспринимает, переживает эту оценку, это повседневное измерение с особенной остротой и уязвимостью. Он должен на собственном опыте убедиться, что его измеряют многими мерами, к нему подходят с разных сторон. Человек, который приходит к нам в школу малышом-несмышленышем, не должен быть учеником в узком понимании этого слова. Если он для педагога только существо, которому надо дать, вложить в его голову знания, - он не станет всесторонне развитой личностью. Личность немыслима, если человек не заявляет о себе, если в какой-то сфере духа человеческого он не стал властелином, если он не утверждает себя в деятельности и - это исключительно важно - в успехах, если он не переживает своего достоинства творца, если не идет с гордо поднятой головой. Гармоническое воспитание заключается в том, чтобы нравственное богатство многогранной деятельности человека, которого мы воспитываем, накладывалось на все сферы духовной жизни школы...

Вторая проблема, определяющаяся в ходе осуществления идеи всестороннего развития со всеми вытекающими из нее сложностями и трудностями, заключается в том, чтобы *вход в тот дворец, имя которому - знания, образованность, приобщение к богатствам человеческой культуры, мыслился и переживался как величайшее благо нашего строя, нашего общества*, чтобы молодое поколение дорожило этим благом как бесценным завоеванием нашей революции. Кажется парадоксальным, просто уму непостижимым тот факт, что для некоторой части подростков и юношества это великое благо - в тягость, учение - тяжкое бремя, а учителям в ряде случаев приходится без конца воевать с лодырями и бездельниками... Преодолеть это можно лишь в том случае, если сердцевиной духовной жизни школы, средоточием того богатства и многогранности отношений личности к среде, о котором шла речь, станет *долженствование*. Наше время открыло новые грани в важнейшей нравственной проблеме, являющейся в то же время и проблемой всестороннего развития личности. Это соотношение, сочетание общественного и личного, гармония личного счастья и общественного блага. Умение подчиняться общественному долгу должно отвечать личным желаниям человека. Это и есть долженствование. Нравственное потребительство - огромный порок, который проникает иногда в мир детства, отрочества и ранней юности в нашей стране

вследствие того, что из-за неправильного, не будет преувеличением сказать, неразумного подхода старших к младшим, у младших искривляется представление о том, что́ должны старшие по отношению к ним, младшим, и что́ должны они, младшие, по отношению к старшим, к обществу. Гармоническое развитие личности возможно только при условии, что с малых лет человек на собственном опыте убеждается: в жизни есть понятие *трудно*, есть большое напряжение физических и духовных сил, есть допустимое и недопустимое, похвальное и предосудительное, нравственно благородное и мерзкое. Постижение трудного открывает перед человеком путь к счастью - в этом мастерство и искусство воспитания в духе долженствования... Задача воспитателя заключается в том, чтобы его питомцу было трудно; именно в постижении трудного истоки способности, способности глубоко нравственной - ценить материальные и духовные богатства, которые даются старшими поколениями. Постижение же трудного как источника счастья и радости личности открывается там, где есть строгая гармония между тем, что человек получает от общества, и тем, что он дает обществу.

Здесь мы подходим к *третьей* проблеме всестороннего развития личности - *воспитание потребностей*. Задача заключается не только в том, чтобы воспитывать разносторонние материальные и духовные потребности. Потребление не столь трудное дело. Значительно сложнее добиться гармонического развития материальных и духовных потребностей и особенно того, чтобы в жизни человека была активная деятельность, целью которой является становление и удовлетворение потребностей высшего порядка - потребностей духа. Материальные блага в настоящее время хлынули в мир детства, отрочества и ранней юности настолько обильным потоком, что возникает опасность потери представления о трудовом происхождении и вообще об источнике этих благ. Одна из очень сложных социально-педагогических проблем заключается сейчас в том, чтобы у детей, подростков и юношества воспитывалось, можно сказать, строгое отношение к материальным благам. В воспитании такого отношения мы видим большую мудрость и нравственное богатство наставников - отца, матери, учителя. Здесь особенно важно то, чтобы жизнь приобрела ярко выраженный нравственный смысл. В сознании юного гражданина мы развиваем мысль и чувствование того, что вот это я имею право желать, а этого желать не имею права, это для меня предосудительно, недопустимо, позорно. Воспитание *культуры желаний* - один из самых ярких оттенков той сложной вещи, которую мы называем нравственным смыслом школьной жизни. Только человек, умеющий по-человечески желать, понимает и чувствует, что́ такое трудно, что́ позволительно и что́ непозволительно. Культура желаний - обратная сторона долженствования. Воспитывая высоконравственные, благородные желания и удерживая от желаний недопустимых и непозволительных, мы тем самым предотвращаем большую беду - разлагающее, развращающее влияние удовлетворения прихотей.

Воспитание культуры желаний в большой мере определяется тем, *насколько мудрая гармония устанавливается в жизни человека между удовлетворением материальных потребностей и становлением, развитием, удовлетворением потребностей духовных*. Это четвертая, столь же сложная и нелегкая, проблема всестороннего развития личности. Школа как очаг высокой нравственности и культуры немыслима без богатой, многогранной духовной жизни коллектива; личность - если мы имеем своим идеалом, по словам А.В. Луначарского, ярко выраженную личность (а именно так и надо представлять идеал воспитания) - немыслима без богатства духовной жизни.

Одним из парадоксоз, с которыми, к сожалению, приходится иногда сталкиваться, является то, что учение, овладение знаниями есть, а духовная жизнь, по существу, отсутствует. Ныне, когда мы осуществляем всеобщее среднее образование, проблема духовной жизни школьного коллектива и личности приобретает исключительное значение. Если мир интеллектуальных интересов человека, которого мы называем школьником, ограничивается приготовлением уроков, если кроме обязательных знаний, ничего нет, если сфера интеллектуальной жизни втискивается только в учение и не включает в себя творческого труда - школа становится для человека очень непривлекательным угрюмым местом, а учение - тяжелым, наскучившим, однообразным делом. Только в том случае, когда в школе ключом

бьет многогранная духовная жизнь, овладение знаниями становится делом желанным привлекательным, оно не прекращается и после окончания школы продолжается в годы труда...

Всеобщность среднего образования, доступность высшего образования миллионам рабочих и крестьян - небывалые в истории человечества явления, источник которых - справедливость, гуманность социалистического строя. В эксплуататорском обществе приобретение знаний, получение диплома означали право на определенные привилегии, не доступные массе трудящихся, и прежде всего на привилегию освобождения от труда. Образованность и труд в сфере материального производства были несовместимы. Наше общество поставило цель приобщить к культурным ценностям и богатствам всех тружеников. Совершенно изменилась функция образованности.

Знания нужны не только для труда, но и для богатой, разносторонней, счастливой духовной жизни, не связанной непосредственно с трудом. Эта воспитательная направленность общеобразовательной школы выдвигает *пятую* проблему идеи всестороннего развития: *человека, получающего среднее образование, надо подготовить, "настроить" на "простой", "черновой", будничный труд рабочего и крестьянина*. Надо воспитать не просто готовность - практическую и нравственную - к этому труду, но и стремление, желание, влечение посвятить ему всю свою жизнь. Эта проблема - одна из наиболее сложных, она тесно связана с предыдущими.

Усвоение прочных, глубоких, осмысленных знаний, воспитание на всю жизнь неискоренимого человеческого желания знать больше, чем я знаю сегодня, - такова *шестая* проблема идеи всестороннего развития. Мы не поставили ее на первое место лишь потому, что, как и другие проблемы всестороннего развития, она тысячами нитей-зависимостей связана со многими другими проблемами, зависит от них и в то же время обусловливает их успешное решение. В воспитании всесторонне развитого человека вообще нет ничего второстепенного, все здесь важно, и если что-нибудь упущено или сделано неправильно, рушатся основы гармонии, представляющей собой всестороннее развитие как нечто единое целое...

Без чуткого, бережного отношения воспитателя к чести, достоинству маленького труженика, которого мы называем учеником, школьником, немыслимы ни чувство долга, ни послушание - а эти вещи так же неотделимы от школьного воспитания, как и любовь к ребенку. Самое изощренное "творчество" учителя, цель которого - добиться дисциплины, повиновения, ответственности воспитанников, остается бессильным и к тому же приводит к конфликтам между воспитателем и его питомцами, если, образно говоря, честь и достоинство не рождают младенца - желания учиться... Только если ты умеешь нянчить это дитя, в руках твоих становятся тонкими, мудрыми инструментами послушание, дисциплина, ответственность, долг.

Высокая педагогическая культура семьи - вот *седьмая* проблема, выдвигаемая жизнью в связи с осуществлением идеи всестороннего развития человека. Совершенствование, углубление общественного характера воспитания означает не умаление, а усиление роли семьи. Гармоническое, всестороннее развитие возможно только там, где два воспитателя - школа и семья - не только действуют заодно, ставя перед детьми одни требования, но и являются единомышленниками, разделяют одни убеждения, всегда исходят из одних и тех же принципов, не допускают никогда расхождений ни в целях, ни в процессе, ни в средствах воспитания.

Проблема эта тоже принадлежит к наиболее сложным и трудным. Взаимозависимости педагогических явлений в наши дни все больше усложняются: задачи, выдвигаемые жизнью перед школой, становятся настолько сложными, что без высокой педагогической культуры всего общества, и прежде всего семьи, усилия учителей, какими бы значительными они ни были, окажутся недостаточно эффективными. Все школьные проблемы должны находить свое преломление в семье, все трудности, возникающие в сложном процессе школьного воспитания, уходят своими корнями в семью; всестороннее развитие личности зависит от того,

какими людьми открываются перед ребенком мать и отец, как познаются человеческие отношения и общественная среда на примере родителей.

Серьезной задачей семьи и школы является формирование у воспитанников нравственной готовности к отцовству и материнству. Без этой готовности невозможно представить всестороннее развитие человека. Готовность к высокой миссии отца и матери - одна из важнейших сторон гражданственности людей социалистического общества. Многолетний опыт убедил нас, что умение видеть в ребенке, подростке, юноше, девушке будущих отца и мать, умение оценивать педагогические явления с той позиции, что через два десятилетия наш малыш приведет в школу своего сына и будет вместе с нами размышлять о том, как его лучше воспитать, - это умение необходимо нашему обществу в такой же мере, как и высокий уровень трудового мастерства производителей материальных и духовных ценностей. Первая школа отцовства и материнства - полноценное нравственное воспитание в годы детства, отрочества, ранней юности. Педагог, озабоченный тем, чтобы из каждого малыша вышел хороший отец, видит задачу большой воспитательной важности в утверждении исключительно ценной нравственной черты - деятельного долга. Поэтому одним из определяющих условий нравственного воспитания является стремление к тому, чтобы каждый наш питомец уже в годы детства и раннего отрочества умел возлагать на себя *труд ответственности, брели долга* за жизнь, здоровье, душевный покой, благополучие других людей; чтобы уклонение от труда, ответственности и долга мыслилось и переживалось человеком как мерзость.

Первый урок моральной готовности к материнству и отцовству заключается, таким образом, в том, чтобы уже в годы детства и раннего отрочества каждый наш воспитанник умел дорожить человеком как величайшей ценностью, был непримиримым, нетерпимым к самой мысли о том, что человеку можно принести несчастье, оскорбить, унизить его. Подлинное человеколюбие предполагает высокую дисциплин поступков, чувств и мыслей. Наш девиз - человек не раб, а властели своих чувств и порывов.

Осуществляя задачу воспитания моральной готовности к материнству и отцовству, мы пришли к системе этических бесед, посвященных высокой миссии матери и отца. Это беседы о любви и дружбе, браке, деторождении, воспитании детей. Конечно, эти беседы были бы бесполезными, если бы не забота педагогического и родительского коллективов о том, чтобы и в семье, и в школе каждый ребенок видел пример осознанного *труда* и *ответственности*.

С того момента, как родители отдали своего ребенка в школу, они становятся слушателями родительской школы. Программа постоянного повышения педагогической культуры отцов и матерей - это, по существу, наша совместная с ними работа - тонкая и трудная, конечной целью которой является идеал всесторонне развитого, гармонического человека. Самое трудное состоит в том, чтобы отец и мать вместе с нами видели, понимали духовный мир своего ребенка, умели разобраться в причинах и следствиях, осмыслить воспитание как целенаправленный труд...

Взрослость не должна приходить к человеку неожиданно. Там, где родители в один прекрасный день с изумлением убеждаются, что их дети стали взрослыми людьми и в связи с этим надо что-то срочно предпринимать, общество получает 20-летних младенцев, созревших для того, чтобы рожать детей, но незрелых нравственно. *Воспитание моральной зрелости - восьмая* проблема всестороннего развития. Школа - мир счастливого детства, но этот мир должна озарять мысль о том, что дети завтра станут взрослыми. Взрослые мысли, заботы, идеи - все это должно постепенно входить в мир безмятежного детства. Воспитание моральной зрелости - сложный процесс, затрагивающий все сферы отношений формирующейся личности к естественной и общественной среде, начиная от взаимоотношений в семье и кончая выполнением гражданского долга. Моральная зрелость, взрослость в решающей мере определяется отношением к труду, точнее, местом труда в духовной жизни. Степень зрелости зависит от того, чем живет человек, какие заботы, тревоги наполняют его жизнь, в чем открывается перед ним смысл бытия. Одна из сложнейших педагогических задач заключается в том, чтобы важнейшей заботой, наполняющей духовную жизнь человека уже в годы раннего

отрочества, было трудовое увлечение. Зрелость - это духовная устремленность в будущее, способность задумываться над тем, каким я буду завтра. В воспитании моральной зрелости важно то, чтобы труд, одухотворивший воспитанника, имел общественную значимость.

Гражданин начинается с убеждения: своим трудом я выполняю долг перед людьми. Уже в 13 - 14-летнем возрасте важное место в духовной жизни человека должна занимать трудовая деятельность, создающая материальные ценности для людей. Нельзя сводить дело лишь к тому, чтобы напоминать подросткам: вы прежде всего ученики, ваша основная обязанность - хорошо учиться. Если комсомолец чувствует себя только учеником, только воспитываемым, он станет беззаботным потребителем, а отсюда один шаг до нахлебничества. Корень зрелости, взрослости в том, чтобы в 13 - 14-летнем возрасте человек видел в себе не только ученика, но и члена общества, имеющего обязанности перед людьми, без трудового напряжения которого (он должен убедиться в этом на собственном опыте) не могли бы жить другие люди. В этом - подлинное соединение обучения с трудом. Оно неотделимо от нравственного воспитания и составляет самую сущность морального становления личности.

Лысенкова Софья Николаевна
(1924-2012)

Лысенкова Софья Николаевна (24 февраля 1924 — 6 декабря 2012) — педагог-новатор, заслуженный учитель школы РСФСР (1981 г.), народный учитель СССР (1990 г.), в 1999 г. ей была присвоена высшая отраслевая награда Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации — медаль К. Д. Ушинского.

С 1946 г. непрерывно работала учителем начальных классов в Москве (в СШ №587 с 1974). К 70-м годам ею были сформулированы основные постулаты методики опережающего обучения. Имеет последователей и авторитет в педагогической среде. Неоднократно подвергалась критике со стороны методистов и учителей, работающих в традиционной методике. Входила в плеяду основателей педагогики сотрудничества. Несмотря на свой возраст, до последних дней жизни работала в школе. Её программа обучение детей до сих пор пользуется популярностью. Она работала в школе вместе с В. Ф. Шаталовым. С. Н.Лысенкова автор методики опережающего обучения, главной целью образования является опорные схемы которые помогают конструктивно понять записанные лекции.

Когда легко учиться

Воспитывать обучая

Воспитание неотрывно от обучения. Авторитет школы создается прежде всего на уроке. Урок чтения, урок грамматики, урок математики - воспитание постоянно. Моменты воспитания вкрапливаются на уроке в обычную работу: вопросы учителя, ответы ученика, действия учителя, действия ученика.

"Я советую всем учителям: берегите детский огонек пытливости, любознательности, жажды знаний. Единственным источником, питающим этот огонек, является радость успеха в труде, чувство гордости труженика" (В. А. Сухомлинский).

Учение школьника - его главный труд. Поэтому методика обучения детей - это и методика их воспитания.

Результаты труда маленького ученика управляют его настроением, отношением к учению, определяют его положение и самочувствие в коллективе сверстников.

Разумеется, интерес к уроку зависит и от выбора учебного материала. Он должен быть интересный, живой и разнообразный, чтобы можно было поговорить, поразмышлять на самые разные волнующие детей проблемы их повседневной жизни: о дружбе и товариществе, об отношении к труду, людям, природе, событиям в жизни класса, школы, страны. И говорить об этом нужно не от случая к случаю, а на каждом уроке. Повод для такого нравственного разговора-беседы (пусть и короткой) всегда найдется…

…В заключение мне хотелось бы сказать, что опережение программы - явление закономерное. Оно сложилось на основе прочного усвоения учебного материала и способствует свободному обучению с перспективным изучением трудных тем, которые благодаря этому перестали быть трудными для детей. Решена главная задача: учить доступно, следовательно, интересно, результативно. Детям легко учиться, потому что они могут работать, преодолевать трудности, заботясь о товарищах, помогая друг другу на пути познания.

Воспитать гражданина-труженика... Это одна из важнейших задач, поставленных перед современной школой в основных направлениях ее реформы. Прочные знания - это результат упорного, настойчивого труда. Как приохотить к такому труду, выработать привычку к нему, стремление к преодолению возможных трудностей?

Одним из мощных рычагов воспитания трудолюбия, желания и умения учиться считаю создание условий, обеспечивающих ребенку переживание успеха в своей учебной работе, ощущение радости на пути продвижения от незнания к знанию, от неумения к умению, т. е. осознание смысла и результата своих усилий. Ведь, как писал В. А. Сухомлинский, "напрасный, безрезультативный труд для взрослого становится постылым, отупляющим, бессмысленным, а ведь мы имеем дело с детьми".

Организуя урок, работая с детьми, стремлюсь так управлять их деятельностью, чтобы каждый (обязательно каждый) почувствовал окрыляющую силу успеха. В чем вижу особую действенность этого "средства обучения"?

Успех в труде - первостепенное условие становления личности человека.

Успех в труде - это внутренний комфорт, радостный настрой, когда дело спорится.

Для школы это особенно важно. Ребенок, если его усилия не венчаются успехом, начинает терять веру в свои возможности. Постоянные неудачи отбивают охоту учиться: зачем, мол, все равно ничего не получится. Опытные педагоги хорошо знают это. Они никогда не злоупотребляют попреками, замечаниями, двойками. Напротив, стараются поддержать ученика, потерпевшего неудачу, подбодрить его, обязательно похвалить даже за незначительный шаг вперед.

Успех в труде - это основа взаимопонимания между учителем и учениками, между родителями и детьми, учителем и родителями, а значит, единства действий и воспитательных усилий школы и семьи. Без такого контакта, душевной близости, взаимного понимания толка не добиться.

Если все дети справляются с поставленной перед ними задачей, если работают с увлечением, удовольствием, помогая друг другу, если идут домой довольные проведенным учебным днем и ждут с нетерпением завтрашнего, желание учиться крепнет. А это один из результатов, показателей успешности и учительского труда. Нам, учителям, не следует забывать слова В. А. Сухомлинского: "Успех в труде - это гордость человека, достигшего успеха. Без гордости за свой труд нет настоящего человека".

Бороться за успех в учении - значит учить детей учиться, помогать каждому поверить в свои возможности, воспитывать организованность, самостоятельность, ответственность, дисциплину труда. Как важно интерес к школе, с которым приходит ребенок в I класс, разжечь в неугасимый огонь познания! А для того чтобы поддерживать учебную активность всех на уроке, нужно хорошо знать своих учеников, быть внимательным к ним, вовремя заметить усталость, переключить внимание, чтобы сохранить работоспособность. И еще. Нужно обязательно помогать им в процессе познания: так управлять их учением, чтобы дети

постепенно овладели саморегуляцией своей деятельности, своего учебного труда. Именно на это направлены все элементы нашей методической системы.

Так, комментированное управление, работа по схемам-опорам помогают детям осознавать, осмысливать все происходящее на уроке, объяснять, обосновывать, доказывать свои действия. Вот почему в результате все ученики умеют хорошо и связно говорить, логично рассуждать при решении задач, выполнении грамматических упражнений.

Перспективное, пропедевтическое изучение трудных тем, вопросов помогает хорошо их усвоить, предотвратить отставание, практически исключить недочеты и пробелы в знаниях. Опережение в изучении важнейших тем, работа на перспективу - это не только глубокие и прочные знания, но и резерв времени. Вот почему нам всегда его хватает и незнакомо чувство "цейтнота". Мы работаем спокойно, не спеша и не торопясь, так как создавшийся в результате опережения резерв времени позволяет быть уверенным: любые затруднения мы сможем преодолеть, неоднократно, если нужно, обратиться к сложному материалу и проштудировать его.

Наши ученики избавлены от механического зазубривания правил и формулировок. Они усваивают их осмысленно: составляют правило по данной им схеме-опоре, выполняя практическое задание (решение задачи, примера, уравнения). Таких схем-опор не так уж много. Всё хорошо в меру!

Схемы-опоры обеспечивают и более высокую работоспособность, а также энергичный темп урока. Необходимые для выполнения заданий правила детям не нужно вспоминать, тратя на это драгоценное время урока: они читают их на схемах. Читают сегодня, завтра. Через неделю уже не читают - усвоили, обрели сознательный навык работы в соответствии с правилом. А еще через две недели и схема снимается, она больше не нужна.

Комментированное управление - тоже движущая сила урока, когда каждый вовлекается в дело. Допустим, комментирует сильный ученик - все стремятся успеть за ним, мобилизуя свои силы. А если комментирует слабый, он тоже старается изо всех сил - ответственность: ведь он ведет целый класс, и товарищи идут за ним.

Комментированное управление, объединяя три действия (мыслю, говорю, записываю), позволяет сделать учебный труд осмысленным и одновременно обеспечивает обратную связь: дает учителю возможность контролировать уровень знаний учеников, вовремя заметить отставание, обеспечить продвижение в овладении знаниями и умениями, т. е. успех учения.

Опорные карточки по разным темам программы (математики и русского языка) помогают в одном случае своевременно предупредить ошибку, в другом - проработать (тут же, на уроке) допущенную, в третьем - провести профилактическое обобщенное повторение. Для закрепления знаний по темам и при повторении-обобщении постоянно использую карточки во фронтальных и индивидуальных заданиях! Например, поднимаю карточку за карточкой - дети называют проверочное слово, или карточки выставлены на доске, орфограммы закрыты бумажками-заслонками. Ученик быстро пишет нужную букву на доске над заслонкой. Заслонка снята - можно проверить ответ. Действенно и оперативно!

Создание в классе спокойной обстановки, доброжелательность и взаимопомощь, чувство коллектива - тоже необходимые слагаемые успеха. Дети раскованны, свободны, никакого страха в ожидании вызова, работают активно и с удовольствием, потому что внимание учителя сосредоточено не на ошибках и промахах, а на удачах и победах, пусть самых маленьких. Именно такой урок сотрудничества, на котором у всех всё получается, и рождает чувство успеха в учении, желание и готовность решать всё более трудные задачи, идти вперед по дороге познания.

Амонашвили Шалва Александрович
(1939)

Амонашвили Шалва Александрович (р. 1931) — грузинский педагог и психолог, специалист в области возрастной и педагогической психологии. Доктор психологических наук (1973), профессор (1980). Действительный член АПН СССР (1989-1991), почетный член РАО (1993). После окончания Тбилисского университета (1955) работал в НИИ педагогики Министерства просвещения Грузинской ССР (с 1983 по 1991 годы - его директор). С 1987 года — генеральный директор экспериментального научно-производственного объединения МНО Грузии. С 1964 года Амонашвили руководил экспериментом по определению нового содержания, форм и методов начального обучения, в том числе обучения детей с 6 лет в условиях школы. Разработанная им система воспитания и обучения — «педагогика целостной жизни детей и взрослых» — строится на началах гуманности и веры в ребенка, на основе воспитания творчеством и сотрудничества педагогов с детьми. Задача школы — опираясь на всю полноту детской жизни, придать ей культурные формы саморазвития, превратить школьные занятия в «уроки счастья жизни», познания, общения, взросления. В своей педагогической системе Амонашвили предлагает организацию такой детской жизни, которая помогает взрослому направить энергию ребенка на продуктивные занятия. Нравственная основа детской учебной кооперации в этой системе заключается в способности радоваться успехам других, готовности прийти на помощь. Отношения между старшими и младшими детьми организуются путем шефской помощи детскому саду, начальным классам и др. Отменены балльные оценки, не допускается сравнение детей друг с другом. Обучение начинается сразу на нескольких доступных учащимся уровнях, например, при обучении чтению — от беглого чтения до знакомства с буквами. Ученики участвуют в построении урока, в составлении заданий, собственного учебника, в планировании ответов и т. п. Результаты научно-практических трудов Амонашвили опубликованы в книгах: «Основы формирования навыков письма и развития письменной речи в начальных классах», Тб., 1970; «Обучение. Оценка. Отметка», М., 1980; «Созидая человека», М., 1982; «Здравствуйте, дети!», М., 1983; «В школу— с шести лет», М., 1986; «Единство цели», М., 1987; «Личностно-гуманная основа педагогического процесса», Минск, 1990; и др.

В школу - с шести лет

Учитель младших школьников

Прежде чем сформулировать принципы, требования к современному учебно-воспитательному процессу в начальных классах, необходимо выяснить, каким должен быть учитель детей этой возрастной группы. По моему убеждению, методы, принципы, формы работы с учениками сами по себе не могут быть хорошими и эффективными, если учитель, в деятельности которого они оживают, не проводит через них свое доброжелательное, заинтересованное отношение к учащимся, не устанавливает в детском коллективе дух

оптимизма, сотрудничества и товарищества, не вселяет в каждого школьника веру в свои силы.

Профессия учителя не терпит шаблона, отставания от требований времени. Человек, посвятивший ей жизнь, должен обладать всеми теми качествами, которые он хочет взрастить в своих воспитанниках. Новый человек может быть воспитан только новым человеком. Учитель в нашем обществе - это человек из будущего, пришедший к детям для того, чтобы воодушевить их мечтой о будущем, научить их утверждать в настоящем идеалы будущего. Думаю, не ошибусь, если стану утверждать: учитель сам должен быть личностью, ибо личность может быть воспитана только личностью; он сам должен быть высокогуманным, ибо гуманность можно привить ребенку только добротой души; он обязательно должен быть широко образованным и творческим человеком, ибо страсть к познанию может зажечь только тот, кто сам горит ею; учитель должен быть патриотом и интернационалистом, ибо любовь к родине может пробудить только любящий свое отечество. Учитель не должен допустить, чтобы в его общении с ребятами звучали фальшивые, неискренние ноты, грубость, нетерпимость, злость. Педагог, часто повышающий голос и теряющий самообладание, не может научить школьников быть вежливыми и добрыми.

В младшем школьном возрасте самый высокий авторитет для детей - учитель. Младшие школьники верят в своего педагога, в его знания, в справедливость при решении спорных вопросов, оценивании поведения и успехов каждого. Очень важно, чтобы учитель, во-первых, сохранял и закреплял свой авторитет среди детей, во-вторых, использовал его для благотворного влияния на формирование личности каждого школьника. Нужно ли, чтобы дети любили своего учителя? Конечно, нужно. Это необходимое условие, чтобы воспитательное влияние давало добрые всходы. Учителю следует поэтому думать о том, как вести себя, чтобы дети увидели в нем друга, наставника, вожака, открыли ему свой мир. Младший школьник любые знания воспринимает через учителя. Учение и учитель для него неразделимы. Если ребенок любит учителя, значит, любит учиться, любит школу, уроки, книги; не любит учителя, боится его, значит, учение переживает как мучение, тревожится, без охоты идет в школу. Мнения, оценки любимого учителя становятся для ученика эталоном отношения к людям, их поступкам, явлениям действительности. Любимый учитель - хрустально-прозрачное, чистое стекло, через которое ученик смотрит на жизнь. Он не замечает самого "стекла", но с величайшим увлечением, удивлением, восхищением, радостью, упорством всматривается в предметы и явления, которые по "щучьему велению" открываются в окне познания, задает бесчисленные "почему?", "а что, если?", высказывает сомнения, утверждения, умозаключения, точки зрения, нравственные представления и позиции. Урок любимого учителя - это одно дыхание, наполненное познавательной страстью; нравственно-этические наставления, суждения педагога воспринимаются ребенком как единственно правильная позиция, которую он будет защищать и утверждать. Но если учитель нелюбим, если ребенок боится его, то окно в действительность станет кривым зеркалом, в котором ребенку будет мучительно трудно что-либо увидеть и вообще смотреть в него.

Что же дети должны открыть в своем учителе, чтобы полюбить его, поверить ему и последовать за ним?

Во-первых, умение понимать их, всех и каждого. Школьники должны почувствовать, как интересно и радостно общаться с учителем, который всегда придет на помощь, порадуется их успехам, подбодрит в случае неудачи. Понимать детей - это значит, говорила Н. К. Крупская, "влезть в их шкуру", радоваться и переживать вместе с ними, жить их жизнью.

Во-вторых, исключительное великодушие, доброту, отзывчивость, сердечность. Это вовсе не означает вседозволенности: "Делай, что хочешь и как хочешь, всё тебе простится!" Нет, скорее наоборот. Учитель должен быть требовательным, чтобы ребенок в его присутствии стремился сдерживать свою импульсивность, недобрые порывы, эгоистические желания. Однако при этом необходимо, чтобы он на своем опыте почувствовал, как учитель умеет сопереживать, уступать, прощать, помогать. Доброта и отзывчивость предполагают терпение, выдержку, отношение к неудачам учеников как естественному явлению в сложном

труде учения. Младшие школьники, особенно шестилетки, часто могут ошибаться, затрудняться в понимании задачи, отвлекаться и т. д. На каждом шагу учителю предоставляется повод, чтобы сделать замечание, высказать недовольство, потерять самообладание, обратиться к родителям за помощью. Однако суть педагогического терпения заключается в том, чтобы доброжелательно и тактично помочь ученику преодолеть затруднение, гуманно разрешить конфликтную ситуацию, поддержать чувство собственного достоинства. Педагогическое терпение - это не примиренчество к нарушениям порядка, отставанию, незнанию, но оптимистический подход к силам, возможностям ученика, опора на его индивидуальные психологические особенности.

В-третьих, способность радоваться тому, что каждый из детей растет, взрослеет, совершенствуется. Только в этом случае ребенок сможет увидеть свое продвижение, поверить в себя и свои силы. Его уважают, ему верят, к нему прислушиваются, он нужен в коллективе, он интересен учителю, они доверяют друг другу - вся эта гамма благотворных переживаний не должна покидать младшего школьника.

Установление в детском коллективе духа взаимопонимания, дружбы, взаимопомощи, чуткости и отзывчивости полностью зависит от учителя, от гуманности его общения со школьниками. Лишь на этом фоне усваиваемые детьми знания будут оказывать то воспитательное и развивающее действие, которое предусмотрено программами и учебниками.

Каким быть педагогическому процессу

Понятие "педагогический процесс", введенное П. Ф. Каптеревым, включает в себя суть процессов обучения, воспитания, развития, формирования, наставления детей. Эти процессы в действительной практике обычно так переплетаются друг с другом, что их трудно вычленить как самостоятельные. Давая общую характеристику педагогическому процессу, П. Ф. Каптерев писал: "Педагогический процесс включает в себя две основные характерные черты: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности"*.

*(*Каптерев П. Ф. Избр. пед. соч. М., 1982. С. 170.*)

В этом высказывании мне бы хотелось в первую очередь обратить внимание на мысль *о саморазвитии*. Что такое саморазвитие, как следует помочь ему в педагогическом процессе? Позволю себе привести более обширное высказывание П. Ф. Каптерева о сути саморазвития и его соотношении с педагогическим процессом: "Педагогический процесс есть процесс творческого характера, процесс самобытный. Дан известный организм, дана известная среда. При этих данных сейчас же начнется процесс саморазвития, определяемый свойствами организма и среды. Процесс будет совершаться с необходимостью: организм по присущим ему законам будет оживлять и перерабатывать впечатления, под их влиянием - действовать. Весь процесс будет носить самобытный творческий характер, совершаться по органической необходимости, а не по указаниям со стороны. В педагогических сочинениях много говорится о развитии самодеятельности, причем необходимость заботы о ее развитии оправдывается ценностью этого свойства в жизни. Но самодеятельность важна прежде всего не по ее приложимости в жизни, а потому, что она отвечает сущности педагогического процесса - творческому саморазвитию. Иным путем, помимо самодеятельности, человек и развиваться не может: такова его природа. Воспитание же и образование нередко представляют ожесточенную борьбу против естественного творческого саморазвития человека и стремятся втиснуть его в наперед заготовленные рамки, вести по шаблону, по проторенной дорожке, причем при общей насильственности постановки воспитания все же идет речь о самодеятельности. Настоящий, не искаженный педагогический процесс в одно и то же время и свободен, и необходим, потому что это есть процесс саморазвития. В нем самодеятельность - неизбежное явление. Если же воспитание и образование бывают принудительными, то нечего и говорить о самодеятельности - это значит петь мотив из другой оперы, совершенно различной, это значит соединять несоединимое"*.

*(*Каптерев П. Ф. Избр. пед. соч. М., 1982 С. 162*)

В этом размышлении много ценных педагогических и психологических идей. Главная же заключается в том, что процесс саморазвития, который присущ организму, и педагогический процесс, направленный против саморазвития, неизбежно столкнутся и будут искажать становление личности. Саморазвитие, самодеятельность, педагогический процесс должны создавать единое целое, в котором последнему принадлежит определяющая роль. Помогать взрослению означает: направлять развитие, движение, становление, формирование ребенка в соответствии с требованиями общества к личности. Помощь вовсе не означает принуждения, подавления и искусственной приостановки или, наоборот, ускорения развития. Учет и понимание тенденции саморазвития, побуждение к нему ребенка исключают императивность педагогического процесса.

Императивный характер обучение приобретает в том случае, если оно строится без учета личностных особенностей и потребностей ребенка, так как априорно при этом принимается, что он не может внутренне не сопротивляться педагогическому воздействию, а само учение для него обуза. При таком подходе не обращается внимания на мотивы учебной или других видов деятельности, а сам ребенок рассматривается как объект преобразования, подчинения требованиям педагога.

В этом случае вся оценочная деятельность - прерогатива учителя: он вызывает, опрашивает, проверяет, контролирует, ставит отметки и т. д. Вместе с тем предметом оценивания становятся не содержание и характер мотивов, не личностное отношение к действительности, не собственные мысли и суждения, не старательность, увлеченность, склонности, но собственно приобретенные знания, качество их усвоения, уровень владения определенными умениями и навыками. Таким образом, упор делается на память школьников, на репродуктивное мышление, на формальное исполнение правил поведения, а не на саму личность с ее отношением к знаниям и морально-этическим ценностям. Говоря иначе, здесь главное не то, на какой мотивационной основе выполняет школьник учебные задания (с желанием или без, для удовлетворения познавательной потребности или чтобы избежать наказаний со стороны педагога и родителей), а уровень усвоения знаний, их соответствие объему, установленному программами.

Императивный подход к построению педагогического процесса создает напряженность во взаимоотношениях между учителем и учащимися, вселяет в детей страх, неприязнь к педагогу, ущемляет их достоинство; нацеливает на отметку как самый главный результат учения. В начальных классах действие этих и других не способствующих развитию факторов императивного обучения еще не столь явно. Ученик пока не осознает себя как личность и беспрекословно подчиняется учителю. Однако, постепенно привыкая к тому, что его инициатива подавляется, с его мнением и желаниями не считаются, ребенок все больше будет испытывать смутное ощущение недовольства школьной жизнью, лишенной радости активного познания, сотворчества, самодеятельности, самостоятельности и взросления. В результате "трагедия воспитания" становится неизбежной.

Почему возникло представление о том, что ребенку свойственно противостоять намерениям учителя и воспитателя? На самом ли деле дети всегда не хотят обучаться и воспитываться? Ответы на эти вопросы зависят от условий, в которых познается ребенок и ведется его воспитание и обучение, т. е. от характера и направленности педагогического процесса.

В течение длительного времени ученик познавался в условиях императивного подхода, императивного педагогического процесса. Включаясь в него, ребенок, стремившийся до этого в школу, может охладеть к учению, постепенно потерять охоту учиться, невзлюбить учителя. Это происходит потому, что его заставляют, принуждают, игнорируют как личность, ущемляют его потребность жить полнокровной жизнью, способствующей взрослению. В этих условиях дети становятся другими, не похожими на самих себя, и, наблюдая за ними, можно сделать ошибочные выводы: они не любят учиться, и потому их надо заставлять, а для того чтобы они подчинялись принятым нормам поведения, необходимы требовательность и строгость.

Однако здесь уместно сослаться на высказывание К. Маркса о том, как условия действительности предопределяют направленность личности: "Если человек черпает все свои знания, ощущения и пр. из чувственного мира и опыта, получаемого от этого мира, то надо, стало быть, так устроить окружающий мир, чтобы человек в нем познавал и усваивал истинно человеческое, чтобы он познавал себя как человека. Если правильно понятый интерес составляет принцип всей морали, то надо, стало быть, стремиться к тому, чтобы частный интерес отдельного человека совпадал с общечеловеческими интересами. Если человек несвободен в материалистическом смысле, т. е. если он свободен не вследствие отрицательной силы избегать того или другого, а вследствие положительной силы проявлять свою истинную индивидуальность, то должно не наказывать преступления отдельных лиц, а уничтожить антисоциальные источники преступления и предоставить каждому необходимый общественный простор для его насущных жизненных проявлений. Если характер человека создается обстоятельствами, то надо, стало быть, сделать обстоятельства человечными. Если человек по природе своей общественное существо, то он, стало быть, только в обществе может развить свою истинную природу, и о силе его природы надо судить не по силе отдельных индивидуумов, а по силе всего общества"*.

*(*Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 2. С. 145 - 146.*)

Какие педагогические выводы можно сделать из этих фундаментальных положений К. Маркса? Главный вывод должен заключаться в том, что раскрытие потенциала личности в полной мере зависит от характера и направленности педагогического процесса, педагогической среды, педагогических условий. Неодинаковые педагогические процессы и их атрибуты могут дать различную направленность развитию и воспитанию, и потому одновозрастные группы детей проявят разные психологические особенности. Эта истина достаточно убедительно доказана педагогической практикой.

Известно, что родители обычно стремятся определить своих детей к хорошему учителю, разумея под этим качественно иной характер организуемого им педагогического процесса. А именно такой, в котором ученики раскрываются полнее и многостороннее, обнаруживают большие возможности, достигают лучших результатов в учении и воспитании, чем у других учителей.

Таким образом, если мы хотим дать определенное направление становлению личности ребенка, педагогический процесс по характеру, условиям и организации должен соответствовать своим целям.

Практическое значение этого положения ярко подтверждено исследованиями советских психологов и педагогов. Так, нацеленность процесса обучения на общее развитие младших школьников позволила им усваивать программу четырехлетнего курса за три года, что и привело к реорганизации четырехлетней начальной школы в трехлетнюю (массовый эксперимент под руководством Л. В. Занкова). Внимание к теоретической стороне учебного материала и целенаправленное обучение способам мышления значительно повышают уровень учебно-познавательной деятельности младших школьников (исследования В. В. Давыдова). А если педагогический процесс строить на принципах личностно-гуманного подхода к детям, то это позволяет превратить их в активных союзников учителя в своем же обучении и воспитании. "Сделать обстоятельства человечными" на педагогическом языке означает такую организацию учебно-воспитательного процесса, чтобы включение в него ученика содействовало в наибольшей степени всестороннему развитию его личности, т. е. должны быть изъяты источники, порождающие асоциальные проявления детей, и созданы условия, обеспечивающие принятие, добровольный выбор и соблюдение нравственных норм поведения.

Каким же требованиям должен отвечать педагогический процесс, наиболее благоприятный для формирования социалистической направленности личности младшего школьника и его всестороннего развития?

Во-первых, содержание, атмосфера общения, стиль взаимоотношений должны помогать ребенку учиться, усваивать все истинно человеческое, познавать себя как человека,

взращивать чувство собственного достоинства, самоуважения, сознание, что с ним считаются, в нем нуждаются, его замечают, ценят.

Во-вторых, педагогический процесс должен содействовать формированию социально значимых мотивов учения, духовному возвышению, нравственному становлению, побуждать к сопереживанию, взаимопомощи, объединять детский коллектив на основе одной цели, единых принципов взаимоотношений.

В-третьих, в педагогическом процессе должен быть дан простор творчеству, сообразительности, самостоятельности, познавательной и общественной активности детей; характер общения, культивируемый в детском коллективе, должен помогать каждому ребенку развивать свою истинную человеческую природу.

Кроме того, педагогический процесс необходимо моделировать с учетом психологических особенностей детей той или иной возрастной группы. Мы уже говорили, что шестилеткам недостает социально-нравственного опыта, у них преобладает актуальная потребность, импульсивная активность, тенденция к игровой деятельности; это возраст движения и развития функциональных сил, а одна из ведущих черт детства - стремление ребенка к взрослению. Если на эти психологические особенности не обращать внимания и строить педагогический процесс с императивных позиций, условия для полноценного и всестороннего раскрытия и развития задатков и потенциальных возможностей детей не будут созданы. Ребенок как бы замыкается в себе, переходит на самозащиту: его функциональные тенденции, стремящиеся к развитию, под воздействием принуждения замедляют свой темп движения, а нежелание учиться возникает как реакция на переживаемое им ущемление своей личности. И наоборот, последовательная реализация личностно-гуманного подхода к ученикам, учет их ведущих психологических особенностей могут сделать обстоятельства человечными и позволят каждому ребенку осознать себя как человека.

Какие же педагогические выводы могут быть сделаны из упомянутых выше психологических особенностей, ведущих с точки зрения развития личности ребенка?

1. В педагогическом процессе ребенка постоянно должно сопровождать **чувство свободного выбора**.

Сразу сделаем оговорку: это вовсе не означает свободы действий (пусть делает, что хочет; пусть учится, когда ему захочется), а следовательно, дезорганизованного, стихийного развития. Нам ведь известно, что дети не в состоянии понять свое будущее, не могут ориентировать на него свою деятельность, они пленники своих актуальных потребностей и им трудно освободиться от них. Идти на поводу их сиюминутных желаний,- значит, обречь на недоразвитие, нераскрытие в полной мере богатых потенциальных возможностей.

Положение о предоставлении ребенку свободного выбора в педагогическом процессе означает следующее. Ребенок сам выбирает игру, которая модифицирует и направляет его функциональную тенденцию, свободно в нее включается и так же свободно из нее выходит, без принуждения со стороны взрослого. Играя, малыш познает предметы и явления, овладевает способами разносторонней деятельности, усваивает нормы общения, поведения. Всё, что относится к процессу игры и составляет ее условия, присваивается ребенком как бы само собой, обогащает его новыми знаниями, опытом, развивает необходимые умения и навыки. Можно сказать, что игра - это метод познания действительности, направляемый внутренними силами и позволяющий ребенку в короткие сроки овладеть первоначальными, но весьма обширными основами человеческой культуры. Разумеется, содержание и объем усвоенного обусловлены как индивидуальными возможностями, так и формирующей и воспитывающей ребенка микросоциальной и предметной средой. Вместе с тем малыш приобретает не только актуальные для него знания и умения, но и те, которые в более или менее отдаленном будущем составят арсенал инструментов (способов) его учебной, трудовой, общественной деятельности.

Содержание обучения предопределено обществом. Таким образом, ребенок оказывается в какой-то степени в принудительных условиях: хочет или не хочет, он должен учиться, и учиться в установленное время и тому, что предопределено программой. Он вынужден

направлять свою активность не столько на удовлетворение своих актуальных потребностей, сколько на достижение намеченной учителем цели. Но как же тут быть, если мы знаем, что, с одной стороны, ребенку легче присваивать, притом экспансивными способами, знания на основе собственного хотения, чем принуждения, с другой же, содержание педагогического процесса не зависит от его желаний?

Личностно-гуманный подход в том и заключается, чтобы *необходимое* для усвоения в определенный период педагогического процесса сделать *личностно значимым*, т. е. чтобы ребенок (педагогически и социально обязательную) учебную задачу осознавал как свободно выбранную, принимал ее на основе хотения.

Процесс учения, разумеется, всегда сопряжен с трудностями, было бы педагогической ошибкой пытаться устранить их полностью из школьной жизни ученика. Больше того, суть развития именно в преодолении трудностей. И ребенок интуитивно ищет, а не избегает их. Так он поступает и в игре. Не надо думать, что, играя, малыш не переживает затруднений, вызывающих напряжение его физических и умственных способностей. Может быть, игры прельщают его тем, что в них заложено непостижимое многообразие ситуаций, требующих от него активного проявления индивидуальности, сообразительности, находчивости, творчества. Ребенок не боится трудностей, это было бы противоестественно его природе. Он стремится к познанию и доказывает это каждую минуту. Однако его познавательная потребность гаснет в условиях императивного обучения, когда его принуждают, заставляют учиться. Для того чтобы учение стало для него смыслом жизни, надо, чтобы желания ученика и цели обучения совпали, т. е. предлагаемая взрослым деятельность воспринималась и переживалась ребенком как свободно им выбранная. В этом случае он легко поддается педагогическому воздействию, охотно вступает в сотрудничество с учителем и принимает его помощь, активно и заинтересованно участвует в процессе своего обучения и воспитания.

Хочется ли ребенку брать от учителя готовые, разжеванные знания и глотать их без усилий? Нет, не хочется. На таких уроках ему становится скучно, неинтересно, он начинает отвлекаться, крутиться, вертеться, заниматься чем-то другим, а учитель, квалифицируя его поведение как безответственное отношение к учебе, как нарушение порядка, теряет самообладание и прибегает к наказанию - плохой отметкой, порицанием, осуждением. В атмосфере постоянных конфликтов ученик становится неуправляемым, озлобленным, теряет интерес к учению. Учиться с увлечением и охотой он будет в том случае, если педагог вовлекает его в разнообразную деятельность, в которой ребенок сам добывает знания, проводя опыты, наблюдая, исследуя, делая выводы, свободно высказывая свои мысли и впечатления. Такой учебный труд требует усилий, напряжения всех внутренних сил, а потому доставляет радость и удовольствие. Инструментовать учение как свободно избираемую учеником деятельность - это и значит, во-первых, создать наилучшие условия для его целенаправленного, социально и педагогически значимого развития, воспитания, обогащения знаниями и опытом; а во-вторых, управлять этим процессом в согласии с потребностями его крепнущих внутренних сил, т. е. *с позиции самого ребенка*, его интересов. Для этого нужно, чтобы учитель владел не только наукой воспитания, но и искусством общения с ребенком и детским коллективом. Еще нужно, чтобы в классе была установлена общая атмосфера взаимного доверия, любви, уважения, отзывчивости, дружбы, взаимопонимания и взаимопомощи, сорадости, сопереживания и сочувствия. Педагогический процесс должен постоянно стимулировать и поощрять созидательную, самостоятельную учебно-познавательную деятельность всех и каждого, побуждать детей к сотворчеству, сотрудничеству с учителем.

2. Педагогический процесс должен характеризоваться ярко выраженной **развивающей тенденцией**. Выше мы уже говорили о психологических механизмах развития. Рассмотрим его педагогический аспект, так как далеко не все учителя владеют методикой развивающего обучения. Здесь, по всей вероятности, действует ряд факторов: сила инерции, отсутствие необходимых пособий, нетворческий подход к проектированию педагогического процесса,

ограниченное понимание сути развития (некоторые полагают, что решение проблемы сводится лишь к увеличению доли вопросов и заданий типа: "Почему? Докажи! Объясни!").

Как же следует определять содержание развития, что именно должен развивать в ребенке педагогический процесс? Интересны в этом отношении мысли К. Д. Ушинского. Он писал: "При беседах с учениками должно иметь в виду постоянно две цели и не увлекаться ни одной из них настолько, чтобы позабывать о другой. *Первая цель, формальная*, состоит в развитии умственных способностей ученика, его наблюдательности, памяти, воображения, фантазии и рассудка. Должно постоянно помнить, что следует передать ученику не только те или другие познания, но и... дать... средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной его души. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого школьного учения"*. Вторая цель школьного обучения - материальная, т. е. содержание. Без содержания "ум - мыльный пузырь". Формальная и материальная стороны образования должны составлять единое целое, и, чтобы достичь второй цели вместе с первой, "прежде всего необходим разумный выбор предметов для наблюдений, представлений и соображений"**.

*(*Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1974. С. 27.*)

**(*Там же. С 28.*)

Выдвигая идею общего развития, Л. В. Занков расширяет его содержание: "...под общим развитием подразумевается разностороннее развитие психической деятельности. Общее развитие в этом смысле отличается от умственного тем, что охватывает не только познавательные процессы, но также волю и чувства... (или эмоции)"*.

*(*Занков Л. В. Дидактика и жизнь. М., 1968. С. 25.*)

По нашему мнению, в содержание общего развития входят еще такие личностные характеристики, как чувство свободного выбора, потребности и мотивы, отношение к действительности, интересы. Личность, конечно, есть не сумма перечисленных свойств, а "цельность характера", "цену и масштаб личности определяет характер". "Что же наиболее характерно для личности? То, что человек в любой момент подчиняет все свое бытие идее, стремясь достигнуть чего-то высшего... Все мы должны быть сильными, стойкими, боевыми, уверенными в будущем..." (Э. Тельман). Воспитание личности с цельным характером и целеустремленностью немыслимо без направленного развития и формирования в ребенке его глубинных задатков, способностей и возможностей. Но направленное развитие и в то же время становление личности каждого отдельного ребенка может произойти лишь в процессе познавательной, созидательной, преобразующей, нравственно-этической деятельности, протекающей в коллективных или социально мотивированных индивидуальных формах ее организации.

Ребенок без общения с другими детьми и взрослыми, ведущими его воспитание, не может стать человеком, тем более личностью. Человеком, личностью он вырастет только среди людей, обнаруживая и раскрывая свою истинную природу, потенциальные возможности в общении и сотрудничестве со сверстниками и воспитателями.

Развитие требует трудностей, оно проходит через них. Трудность, которая возникает на пути реализации мотивированной, т. е. личностно значимой, деятельности, задерживая и приостанавливая ее, и есть условие, модифицирующее личностные силы в такую качественную гамму, которая необходима для преодоления, устранения данной трудности. Модификация психических сил и следующая за ней их совместная активность, направленная на устранение трудности, одновременно и есть процесс возникновения, упрочения, становления новообразований, т. е. развитие.

Педагогический процесс - это **сотрудничество педагога с ребенком**, когда учитель помогает ученику в преодолении трудностей. В чем же суть педагогической помощи? В объяснении, задавании наводящих вопросов? В психологической литературе помощь педагога ребенку связывается только с решением познавательных задач и потому суживается, теряет широкий педагогический смысл. Действительную помощь развитию ребенка мы должны

видеть в самой *направленности, характере* педагогического процесса и в решаемых им задачах формирования и воспитания личности. Вряд, ли можно говорить о помощи, если педагог, видя затруднение ученика, задает наводящий вопрос и одновременно выражает (словесно или мимикой, голосом) недовольство его недогадливостью, отсталостью, незнанием и т. д. Такая помощь, разумеется, не будет активизировать развитие возможностей ребенка.

Педагог помогает лишь в том случае, если он объясняет, показывает, напоминает, намекает, подводит, объективирует, советует, совещается, предотвращает, сопереживает, поощряет, стимулирует, вселяет уверенность, заинтересовывает, задает мотивы, воодушевляет, проявляет любовь, уважение, поощряющую требовательность, способствует удовлетворению потребности взросления, свободного выбора, доставляет ученику радость общения, закрепляет его авторитет среди сверстников, близких людей. Суть и основа этих взаимосвязанных и целенаправленных действий - стремление к созданию оптимистически-гуманной атмосферы для радостной, содержательной, духовно обогащающей жизни каждого ребенка в детском коллективе. В *таких* педагогических условиях, в атмосфере *такой* педагогической помощи и такой духовной жизни детского коллектива каждый ребенок становится способным и готовым преодолевать трудности более повышенного уровня, максимально проявлять и раскрывать свои задатки. Вот почему вопрос о том, что может ребенок в том или ином возрастном периоде, предполагает, с одной стороны, выяснение его действительных возможностей, а с другой, установление направленности и характера организации учебного процесса, в котором раскрываются его задатки.

Трудности, таким образом, необходимое условие и источник развития. Однако иные учителя, да и методисты, порой связывают эти трудности с объективными сложностями обучения и содержания учебного материала. При этом часто ссылаются на мысль К. Д. Ушинского: "Отыскивать трудности учения ради самой трудности было бы совершенно нелепо. Трудность, правда, бывает иногда полезна, но полезна только относительно, как средство сосредоточения внимания". Можно ли понимать эту мысль однозначно? Разумеется, нет, если исходить из современного психологического понимания развития. Для пояснения значения запланированной трудности в развитии приведу пример. Допустим, тренер учит мальчика прыжкам в высоту: он объясняет ему, как разбежаться, как оторваться от земли, как держать тело над планкой, и мальчик показывает наилучший для себя результат - 100 см. Что теперь станет делать тренер: поставит планку на 99 см или поднимет ее на 101 см и продолжит совершенствование техники прыжка, стимулируя физическое развитие ребенка на грани его предельных возможностей? Тренер, естественно, усложнит упражнение. И хотя ребенок не овладеет сразу новой высотой, тем не менее его внутренние силы, будучи мобилизованными, созреют и реализуются гораздо полнее, нежели в более легком упражнении, в прыжках на уже преодоленной высоте.

Подобное происходит и в познавательной, эмоциональной, нравственной областях. Развитие осуществляется в условиях функционирования физических и психологических сил на **грани предельных возможностей**, и эта предельная грань создается трудностями. Развитие ребенка в педагогическом процессе я бы представил в виде восходящей зигзагообразной линии: каждый зигзаг в восхождении подводит ребенка к какой-либо трудности, преодоление которой мобилизует его усилия, переструктурирует их, побуждает к закреплению достигнутого, после чего опять начинается восхождение, и т. д. Искать трудности ради самой трудности, конечно, нелепо, и в этом К. Д. Ушинский прав. Но как и какую трудность планировать, в каком направлении активизировать психические силы, как вести педагогический процесс, чтобы ребенок постоянно находился в состоянии напряженной мысли, поиска, умственного и нравственного совершенствования,- это очень важная, первостепенная проблема, требующая от педагога проявления творчества и мастерства.

Трудности нужны не только и не столько для того, чтобы способствовать сосредоточению внимания, а для того, чтобы развивать, Формировать, воспитывать "наблюдательность, память, воображение, фантазию, рассудок" (о чем говорил К. Д.

Ушинский) и целый комплекс психологических качеств, которые определяют характер личности.

Могут ли трудности, возникающие в учебно-познавательной деятельности, вызвать у младшего школьника отвращение к учению, отрицательное отношение к школе, учителю? Могут ли они сделать его халатным, ленивым, недисциплинированным, грубым? Могут, конечно, если эти трудности выходят за пределы возможностей ребенка и мы насилуем его, требуя, чтобы он преодолел их; могут еще в том случае, если мы оставляем его наедине со своими трудностями, не бываем к нему чуткими, отзывчивыми, внимательными.

В педагогическом процессе, построенном на личностно-гуманных началах, трудности в познании и обретении социального опыта, навыков нравственного поведения приобретают для ребенка совершенно иной психологический смысл: посильная трудность создает условие для переживания чувства удовлетворения, психологического комфорта при ее преодолении, т. е. дарит радость познания, нравственного совершенствования, взросления. Этот процесс сопровождается и неудачами, и огорчениями, однако его эмоциональная доминанта - уверенность в успехе, вера в свои силы, готовность принять помощь учителя и одноклассников, сотворчество и сотрудничество с которыми способствует самопознанию, укреплению уз товарищества и дружбы, мажорному мироощущению.

3. Педагогический процесс должен предоставить ребенку **радость жизни**. Общеизвестно, что ребенок не только готовится к жизни, но и уже живет. Несмотря на истинность этой мысли, несмотря на то что вся классическая педагогика постоянно призывала так организовывать педагогический процесс, чтобы ребенок находил в нем свой жизненный смысл, сложившаяся практика мало считалась с интересами школьника. Такое положение существует и поныне. Ставя во главу угла педагогического процесса вооружение школьников знаниями основ наук, выработку необходимых умений и навыков, учителя и воспитатели порой забывают, что у каждого ученика свой внутренний мир, свои потребности, ценности, отношения, мысли, желания, стремления, свои радости и огорчения, своя индивидуальная жизнь. Многие педагоги считают, что эту жизнь ребенок должен оставлять за порогом школы и, входя в класс, полностью сосредоточиваться только на учении. Однако так не происходит, ребенок никогда не расстанется с тем, что его волнует, огорчает, радует, к чему он стремится. Да и в школу он приходит не только для того, чтобы учиться, а еще и для того, чтобы встречаться с товарищами, играть вместе с ними, обмениваться новостями, новыми игрушками и т. д. и т. п. Не будь этого педагогически незапланированного общения, детям, может быть, очень скоро наскучило бы и само учение.

По мнению А. Н. Леонтьева, "в овладении учебными предметами (как и в овладении всяким знанием вообще, как и в овладении наукой) решающе важно то, какое место в жизни человека занимает познание, является ли оно для него частью его действительной жизни или только внешним, навязанным извне условием ее". Далее он приводит мысль А. И. Герцена о том, что "науку надобно прожить, чтоб не формально усвоить ее себе", и заключает: "...и в учении тоже, чтобы не формально усвоить материал, нужно не "отбыть" обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело **жизненный смысл** для учащегося"*.

*(*Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1970. С. 300-301.*)

Значит ли это, что ребенок должен сам, поняв важность образования в своей будущей жизни, сделать учение частью своей сегодняшней, настоящей жизни и относиться к нему как к жизненно важному, личностно значимому для себя делу, причем независимо от того, несет ему обучение и школа радость или мучительные переживания? Нет, не значит, ибо ребенок не в состоянии так поступать, и нельзя требовать этого от него. Станет или не станет обучение значимым для него, частью его жизни, будет зависеть от того, войдет ли обучение в круг актуальных потребностей ребенка, станет ли оно продолжением его сегодняшней жизни.

На это обратил внимание Л. В. Занков. "Для методики нашего экспериментального обучения,- писал он,- как и для экспериментальной дидактической системы в целом, прежде всего важна точка зрения **жизни** школьника. В дидактических и методических трудах иногда

упоминается о том, что, выдвигая требования связи обучения с жизнью, не следует забывать о жизни самих учащихся. Однако жизнь школьников при этом понимается как жизненный опыт, как впечатления, наблюдения, накопленные учениками. Мы имеем в виду другое: такую постановку обучения, которая, не отклоняясь от специфики школьной работы, организовала бы учебную деятельность школьника так, чтобы в нее вовлекались разные стороны его психической деятельности, подобно другим сферам его жизни, например, в беседах, играх, занятиях в семье или при встречах с товарищами"*.

*(*Занков Л. В, Обучение и развитие. М., 1975. С. 135.*)

Эти верные высказывания Л. В. Занкова о вовлечении в учебную деятельность школьника разных сторон его жизни вне класса, мне представляется, требуют углубления. В частности, не надо бояться того, что, заботясь о предоставлении ребенку радости жизни, мы можем разрушить урок, подменить учебную работу развлекательностью, а значит, позабыть о достижении учебных целей. Наоборот, именно эти "отступления", временное перенесение внимания на события, волнующие кого-то из детей, наполняют их последующую деятельность на уроке важным для них смыслом. Скажем, у ребенка день рождения, учитель поздравляет его, ребята высказывают добрые пожелания, а затем решают посвятить имениннику весь урок. Нужно ли говорить, что теперь они будут особенно активно заниматься, стараясь порадовать товарища хорошей работой? Урок должен обогатиться всей гаммой интересов детей. Нужно выбрать минуты, чтобы поговорить о вчерашней детской телепередаче, обменяться мнениями ("Как было смешно!" или "Как было интересно, правда!"), а затем приступить к математике; подбодрить ребенка, у которого заболела мама ("Она скоро выздоровеет, правда, ребята?"), прежде чем начать письменную работу; согласовать с детьми план урока чтения; посоветоваться о том, каким они хотят сделать урок или же каким он получился, что им понравилось, не понравилось в нем, почему и т. д. В общем, суть этих минут заключается в том, чтобы создать непринужденную обстановку, настроить на урок, помочь ребятам почувствовать себя его хозяевами, дать им положительный эмоциональный заряд, освободить от отрицательных эмоций, с которыми они могли прийти в класс, и т. д.

Ребенок - целостная личность, и прежде всего надо, чтобы педагогический процесс увлекал его полностью, со всеми его жизненными устремлениями и потребностями. В этом процессе ребенок должен испытывать чувство постоянного обогащения жизни, удовлетворения своих растущих и все более разнообразных познавательных и духовных потребностей. Учение станет смыслом жизни для ребенка, если оно управляется с его же позиции, реализуя внутреннюю готовность к развитию, самостоятельности, самоутверждению, нравственному становлению.

Список литературы

1. Августевич, И.И. История школы и педагогики России 1917-1992 гг.: учеб. пособие [Текст] / И.И. Августевич. – Москва-Белгород, 1994. – 105 с.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и русского государства XIV-XVII веков [Текст] / сост.: С.Д. Бабшин, Б.Н. Митюров. – М., 1985.
3. Андреева, И.Н. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России [Текст] / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева. – М., 2001.
4. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформы 60-х) [Текст] / сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. - 560 с.
5. Антология педагогической мысли России в XVIII в. [Текст] / сост. И. А. Соловков. – М., 1985.
6. Батуева, Л.Л. Воспитание историей [Текст] / Л.Л. Батуева. – М.: Сов. Россия, 1987. - 128 с.
7. Веденеева, О.А. Педагогика в системно-образном представлении [Электронный ресурс] / О.А. Веденеева, Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев. – М.: Мир науки, 2016. - 135 с.
8. Веденеева, О.А. Теория и практика классного руководства: учеб. пособие [Электронный ресурс] / О.А. Веденеева, Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев. – М.: Мир науки, 2016. - 140 с.
9. Джуринский, А.Н. Педагогика: история педагогических идей: учебное пособие [Текст] / А.Н. Джуринский. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.
10. История образования в России: хрестоматия для студ. гуманитарных факультетов высш. учеб. заведений [Текст] / сост. С.Ф. Егоров. – 2-е изд. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 400 с.
11. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / под ред. З.И. Васильевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 416 с.
12. История педагогики: персоналии, факты, понятия / (учебно-методическое пособие) [Текст] / Н.Я. Сайгушев, О.А. Веденеева, С.И. Кимайкин. - Магнитогорск: МаГУ, 2010. – 59 с.
13. История педагогики: учебник для пед. инст-ов [Текст] / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. - 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 477 с.
14. Коджаспирова, Г.М. История и философия образования в таблицах и схемах [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М.: Изд-во МГОПУ, 1998. – 302 с.
15. Лушников, А.М. История педагогики: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – 2-е изд. перераб., доп [Текст]. – Екатеринбург, 1994. – 368 с.
16. Моздалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших и до наших времен: в 2 кн. [Текст] / Л.Н. Моздалевский. – СПб., 2000.
17. Народная педагогика – наставница жизни: метод. указания [Текст] / сост. В.И. Жернов. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. - 50 с.
18. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. [Текст] / отв. ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1989. – 480 с.
19. Педагогические идеи К.Д. Ушинского [Текст] / Серия «Народный университет»: педагогический факультет. – М.: Знание, 1971. – 80 с.
20. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики [Текст] / А.И. Пискунов. - М.: Просвещение - 1981. – 582.
21. Прянникова, В.Г. История образования и педагогической мысли: учебник-справочник [Текст] / В.Г. Прянникова, З.И. Равкин. – М.: Новая школа, 1995. – 96 с.
22. Романюк, Л. В. Гуманистические традиции отечественной педагогики второй половины XIX-начала XX вв. / Л. В. Романюк. - Москва: Национальный институт бизнеса, 2008. - 203 с.: табл.; 22 см.

23. Савва, Л.И. Педагогика в образно-логическом изложении: учебное пособие [Текст] / Л.И. Савва, Сайгушев Н.Я., О.А. Веденеева. – Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2015. – 129 с.

24. Салимова, К. Педагогика народов мира: История и современность [Текст] / К. Салимова, Н. Додде. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.

25. Соловков, И.А. Начальное образование в России [Текст] / И.А. Соловков. –М., 1992.

26. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения [Текст] / сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.

27. Торосян, В.Г. История образования и педагогической мысли: учебник для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.Г. Торосян. – М.: Изд-во «Владос-Пресс», 2003. – 352 с.

28. Хрестоматия по истории современной школы и педагогики [Текст] / сост. М.И. Анисимов. – М.: Просвещение, 1972.

29. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции) [Текст] / сост. С.Ф. Егоров. - М.: Просвещение, 1974.

30. Школа и педагогика в культуре Древней Руси [Текст] // Историческая хрестоматия / сост.: О.Е. Кошелева, Л.В. Мошкова. - М.: Рос. открытый ун-т, 1992.

31. https://ru.wikipedia.org/

32. http://www.hrono.ru/