

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА,  
издаваемая К. Тихомировымъ и А. Адольфомъ.

---

Выпускъ 14.

ГЛАВНѢЙШІЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ СОЧИНЕНІЯ

Иог. Гербарта

въ переводѣ А. В. Адольфа.

---

МОСКВА.

—  
1906.

ГЛАВНѢЙШІЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ СОЧИНЕНІЯ

Іог. Гербарта

ВЪ СИСТЕМАТИЧЕСКОМЪ ИЗВЛЕЧЕНІИ.

---

ПЕРЕВОДЪ СЪ НѢМЕЦКАГО

А. В. Адольфа.

СЪ ОЧЕРКОМЪ ЖИЗНИ И ДѢЯТЕЛЬНОСТИ ГЕРБАРТА.

---

Цѣна 2 руб. 25 коп.

---

Изданіе К. ТИХОМИРОВА,  
Москва, Кузнецкій Мостъ, книжный магазинъ.



**Типо-литографія Русскаго Товарищества** печатн. и издательск дѣла.  
Чистые пруды, Мыльняковъ пер., собствен. домъ.

## ОТЪ ПЕРЕВОДЧИКА.

Задумавъ ознакомить русскихъ читателей съ педагогическими сочиненіями Гербарта, я не рѣшился дать полнаго перевода хотя бы двухъ основныхъ его сочиненій: *Общей педагогики* и *Очерка лекцій по педагогикѣ*. Я опасался затруднить пониманіе и безъ того труднаго писателя. Возникши черезъ тридцать слишкомъ лѣтъ одно послѣ другого, эти сочиненія часто разсматриваютъ одинъ и тотъ же вопросъ съ нѣскольکو измѣнившихся точекъ зрѣнія; иныя неясныя мѣста *Педагогикѣ* замѣняются болѣе пространными и обоснованными положеніями въ *Очеркѣ*, а въ послѣднемъ совсѣмъ не затрогиваются краткіе до невразумительности выводы *Педагогикѣ*, нашедшіе себѣ за тридцатилѣтній промежутокъ времени разъясненіе въ мелкихъ педагогическихъ статьяхъ и рѣчахъ Гербарта. Имѣя передъ собою оба эти сочиненія, читатель долженъ былъ бы самъ произвести нелегкую работу выдѣленія основныхъ и вполне развитыхъ мыслей, выбирая изъ двухъ редакцій наиболѣе полно развитую, и укладыванія ихъ въ строгую систему, которую самъ Гербартъ больше разъясняетъ, нежели осуществляетъ. Такимъ образомъ, имѣя дѣло только съ двумя указанными сочиненіями Гербарта, читатель поставленъ былъ бы передъ трудностью, которая помѣшала бы ему слѣдить съ должнымъ вниманіемъ за чрезвычайно

сжатымъ и теоретичнымъ развитіемъ отдѣльныхъ мыслей. Трудность еще увеличилась бы, если бы я къ этимъ двумъ педагогическимъ сочиненіямъ прибавилъ въ переводѣ мелкія сочиненія по педагогическимъ вопросамъ и предоставилъ читателю самому разбираться въ цѣлыхъ потокахъ отвлеченно теоретическихъ разсужденій. Въ то же время трудъ полнаго перевода на русскій языкъ всѣхъ педагогическихъ сочиненій Гербарта былъ бы теперь и бесполезенъ по той причинѣ, что, кромѣ основного зерна педагогическихъ воззрѣній Гербарта, оплодотворившихъ педагогическую мысль новѣйшаго времени, многія его положенія и выводы уже потеряли цѣнность, будучи исправлены его многочисленными послѣдователями или направлены по другому руслу.

По такимъ соображеніямъ я рѣшилъ дать въ русскомъ переводѣ существенныя части двухъ основныхъ педагогическихъ сочиненій Гербарта, расположивъ ихъ по плану, который имѣлъ въ виду самъ Гербартъ, но который онъ въ точности не выполнилъ, съ дополненіями изъ другихъ сочиненій Гербарта тѣхъ частей этого плана, которыя не нашли себѣ полнаго развитія въ *Педагогикѣ* и *Очеркѣ*. Въ этомъ своемъ рѣшеніи я нашелъ поддержку во французскомъ переводѣ педагогическихъ сочиненій Гербарта, принадлежащемъ Пэнлошу <sup>1)</sup>, который также нашелъ бесполезнымъ давать полный переводъ ихъ и далъ систематическое изъ нихъ извлеченіе, которое по своей полнотѣ и цѣлесообразности должно быть признано образцовымъ. Мнѣ ничего не оставалось, какъ

<sup>1)</sup> *Herbart principales oeuvres pédagogiques* (Pédagogie générale.— Esquisse de leçons pédagogiques.—Aphorismes et extraits divers.), traduites par A. Pinloche, professeur à la Faculté des lettres de Lille.—Travaux et memoires des Facultés de Lille. Tome IV.—Memoire № 15. Lille 1894 (XIV+400 p.).

принять данный имъ подборъ матеріала съ чувствомъ глубокой благодарности французскому переводчику.

Что касается перевода самаго текста, то я, насколько было возможно, держался близко къ оригиналу, не позволяя себѣ, безъ крайней надобности, обращаться къ вольному переводу. Отъ этого происходитъ, конечно, извѣстная трудность пониманія предлагаемаго перваго русскаго перевода Гербарта, обусловливаемая особенностями языка и стиля Гербарта, трудно понимаемыми даже въ Германіи. Но смѣю думать, что стараніе мое въ возможной точности передать мысль подлинника и неразрывно соединенную съ нею форму ея выраженія до нѣкоторой степени извинить передъ читателями указанный недостатокъ легкости языка перевода и кое-гдѣ даже невразумительность его съ перваго чтенія. Чтеніе Гербарта вообще не легкій трудъ: оно идетъ медленно и требуетъ вдумчиваго отношенія къ каждому предложенію, не рѣдко къ каждому слову; но читатель, преодолѣвшій трудности чтенія Гербарта, будетъ награжденъ высокими внутренними достоинствами его изложенія, въ которомъ нѣтъ лишняго слова, въ каждой фразѣ котораго сквозитъ любовь къ человѣчеству, вѣра въ него и непоколебимая сила педагогическаго убѣжденія, которое, наконецъ, постоянно возбуждаетъ мысль читателя, наводитъ его на размышленія, которыя безъ того, быть можетъ, не пришли бы ему въ голову, и открываетъ передъ нимъ широкія перспективы на область педагогическаго дѣла.

---



Юганнъ Фридрихъ Гербартъ  
1776 — 1841.

## Очеркъ жизни и дѣятельности Гербарта.

Немногіе теоретики педагогики были столь близки къ педагогической практикѣ и оттого оказали на нее столь широкое и прочное вліяніе, какъ Гербартъ. Онъ, одинъ изъ всѣхъ философовъ новѣйшаго времени, не мимоходомъ затрогивалъ вопросы педагогической теоріи, а сдѣлалъ ихъ составною частью своихъ философскихъ изслѣдованій и смотрѣлъ на педагогику, какъ на область, въ которой теоретическіе выводы этики и психологіи могутъ испытать свою пригодность для уясненія природы и исторіи и для нравственнаго руководства индивидуума и общества. Его педагогика такимъ образомъ стоитъ въ самой тѣсной связи съ его этикой и психологіей и, основанная на положеніяхъ этихъ двухъ наукъ, сама возвышается на степень научной дисциплины. Въ такой постановкѣ педагогики и заключается главная заслуга Гербарта и причина его огромнаго вліянія на педагогическую теорію и практику во второй половинѣ XIX вѣка.

Иоганнъ Фридрихъ Гербартъ родился въ 1776 году въ г. Ольденбургѣ, гдѣ отецъ его служилъ по судебному вѣдомству. Воспитаніемъ своимъ онъ обязанъ главнымъ образомъ матери, женщинѣ, одаренной большимъ умомъ и сильной волей, а раннимъ образованіемъ своему домашнему учителю Юльцену, который, самъ будучи ревностнымъ послѣдователемъ философа Вольфа, сумѣлъ пробудить въ юномъ Гербартѣ интересъ къ философскимъ и религіознымъ вопросамъ. Въ будущемъ философѣ рано обнаружилась выдающіяся способности къ отвлеченному мышленію, и четырнадцатилѣтнимъ мальчикомъ онъ написалъ небольшое сочиненіе о человѣческой свободѣ.

Окончивъ курсъ гимназіи въ своемъ родномъ городѣ, онъ въ 1799 году записался въ число студентовъ Іенскаго университета, который въ то время былъ средоточіемъ фило-



софскаго движенія въ Германіи. Особый блескъ Іенскому университету придавала профессорская дѣятельность Фихте, и подъ вліяніемъ послѣдняго философскій интересъ всецѣло поглотилъ молодого Гербарта. Но самостоятельный, точный умъ Гербарта долго не могъ довольствоваться идеализмомъ Фихте, съ которымъ вскорѣ онъ открыто разошелся по основнымъ вопросамъ идеализма. Онъ понялъ, что идеализмъ не въ силахъ объяснить внутренній и внѣшній міръ, и пошелъ своею собственной дорогой, сдѣлавъ исходной точкой своей философіи реалистическій элементъ философіи Канта. Въ университетскіе же годы въ Гербартѣ возникъ и живой интересъ къ вопросамъ воспитанія и обученія, выдвинувшійся въ немъ благодаря самому характеру начинавшихъ складываться его психологическихъ и этическихъ взглядовъ.

Послѣ трехлѣтняго пребыванія въ Іенѣ Гербартъ охотно принялъ мѣсто воспитателя въ домѣ Штейгера, областного судьи въ Интерлакенѣ, въ Швейцаріи. Съ увлеченіемъ онъ отдался обученію трехъ сыновей Штейгера, изъ которыхъ старшему было 14 лѣтъ, среднему 10 и младшему 8. Педагогическій опытъ въ домѣ Штейгера имѣлъ рѣшительное вліяніе на выработку педагогическихъ взглядовъ Гербарта. Въ его педагогическихъ сочиненіяхъ не разъ встрѣчаются самыя теплыя воспоминанія объ этомъ времени, особенно же о занятіяхъ съ среднимъ сыномъ Штейгера Карломъ. По его пяти *Сообщеніямъ Штейгеру* мы можемъ судить о кипучей работѣ педагогической мысли, которой отдавался Гербартъ, работая надъ тремя своими воспитанниками, при чемъ роль домашняго учителя представлялась ему неоцѣнимой школой для воспитателя. Но особенно плодотворной для выработки педагогическихъ воззрѣній Гербарта оказалась встрѣча его съ Песталоцци, котораго Гербартъ посѣтилъ въ Бургдорфѣ близъ Берна въ 1799 году, въ послѣдній годъ своего пребыванія въ домѣ Штейгера. То, что увидѣлъ Гербартъ въ школѣ у Песталоцци: оживленіе дѣтей, ихъ вниманіе, интересъ къ происходящему въ классѣ, хоровое чтеніе, правильное произношеніе, мѣткое опредѣленіе и воспроизведеніе посредствомъ чертежа формъ предметовъ, строгій порядокъ преподаванія, краткость вопросовъ и отвѣтовъ и многія другія достоинства преподаванія — все это оставило глубокій слѣдъ въ душѣ Гербарта и сдѣлало его искреннимъ и ревностнымъ проводникомъ педагогическихъ идей Песталоцци. Въ самомъ концѣ 1799 года Гербартъ покинулъ Швейцарію и домъ Штейгера и поселился въ Бременѣ, гдѣ онъ пробылъ три года въ домѣ

своего друга бюргермейстера Шмидта, тщательно готовясь къ докторскому экзамену. Не переставая въ то же время работать надъ педагогическими вопросами, Гербартъ знакомилъ Бременское общество съ идеями Песталоцци и напечаталъ въ одномъ Бременскомъ журналѣ статью о сочиненіи Песталоцци: *Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей?*

Получивъ степень доктора философіи въ Геттингенѣ въ 1802 году, Гербартъ переселился въ этотъ городъ и до 1809 г. занималъ видное мѣсто въ тамошнемъ университетѣ, привлекая слушателей своими лекціями по педагогикѣ. Въ первый же годъ профессорства онъ издалъ свое первое педагогическое сочиненіе: *Идея Песталоцци объ азбукѣ наблюденія*, дополненное имъ во 2-мъ изданіи 1894 г. небольшимъ трактатомъ: *Объ эстетическомъ представленіи міра какъ о главномъ дѣлѣ воспитанія*. Черезъ два года послѣ этого въ 1806 году вышло въ свѣтъ главное сочиненіе Гербарта: *Общая педагогика, выведенная изъ цѣли воспитанія*, въ которомъ онъ изложилъ результаты своихъ педагогическихъ опытовъ и наблюденій. Но это сочиненіе, на которомъ главнымъ образомъ держится слава Гербарта, какъ педагога реформатора, при своемъ появленіи прошло почти незамѣченнымъ. Причина тому—крайне теоретическій характеръ изложенія, не подкрѣпленнаго ни однимъ конкретнымъ примѣромъ, и въ связи съ этимъ трудный для пониманія по своей сжатости языкъ. Кромѣ того, появленіе *Педагогики* раньше *Практической философіи* (этики) и *Психологіи*, на выводы которыхъ она опирается, давало поводъ къ нѣкоторымъ недоразумѣніямъ. Внешнія обстоятельства также не благопріятствовали успѣху этой замѣчательной книги, и она долгое время оставалась неизвѣстна той публикѣ, для которой была предназначена. За *Педагогикой* послѣдовали сочиненія: *Главные вопросы метафизики* въ 1806 г. и *Практическая философія* въ 1808 г. Въ послѣднемъ сочиненіи Гербартъ ставитъ этику на ея собственномъ основаніи, освобождая ее отъ метафизики и психологіи и подчиняя ее эстетикѣ. Доказавши, что нравственное сужденіе простирается лишь на волевыя отношенія, Гербартъ находитъ, что одно ученіе о благѣ, или объ обязанностяхъ, или о добродѣтели не пригодно для полнаго изложенія этики, и что этика есть ученіе объ идеяхъ. Поэтому онъ отыскиваетъ простѣйшія волевыя отношенія и аргюи устанавливаетъ ихъ во всей ихъ полнотѣ. Послѣ этого онъ доказываетъ, что нравственная оцѣнка находитъ себѣ истинное и полное выраженіе не въ одной какой-нибудь идеѣ, а



въ нѣсколькихъ практическихъ идеяхъ: идеѣ нравственной свободы, совершенства, доброжелательства, права и справедливости. Каждая изъ этихъ идей имѣетъ свое собственное содержаніе и характеръ, такъ что нравственной потребности менѣе можетъ удовлетворить законченное ученіе объ обязанностяхъ, нежели извѣстное художественное чутье, въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ властвующее надъ всею совокупностью обстоятельствъ и надъ матеріаломъ, который долженъ получить наилучшую форму, какую онъ желаетъ принять. Трудность воспитать подобное художественное чутье лежитъ въ томъ, что въ матеріалѣ, которымъ оно должно овладѣть, уже укоренились наклонности, разорвать которыя не всегда удается безъ внутренняго вреда.

Въ 1809 году Гербартъ получилъ приглашеніе въ Кенигсбергскій университетъ на кафедру философіи и педагогики и покинулъ Геттингенъ. Двадцать четыре года занималъ онъ кафедру, прославленную Кантомъ, со всею энергіей отдаваясь академической и педагогической дѣятельности. Ко времени Кенигсбергской профессуры относятся его труды по психологii: *Учебникъ психологii*, изданный въ 1816 г. (второе изданіе въ 1834), за которымъ послѣдовала двухтомная *Психологія какъ наука, вновь обоснованная на опытѣ, метафизикѣ и математикѣ*<sup>1)</sup>. Въ нихъ онъ изложилъ свое ученіе о представленіяхъ, какъ о психическихъ силахъ.

Психологія Гербарта имѣетъ метафизическое основаніе: душа есть одинъ изъ множества реаловъ, которыхъ единственная цѣль—самосохраненіе. Способъ, какимъ она себя сохраняетъ, есть представленіе. Представленія лишь тогда становятся психическими силами, когда вступаютъ во взаимную борьбу. Вся масса представленій приходитъ въ движеніе; одни представленія то задерживаютъ, то поддерживаютъ другія, давая начало чисто механическимъ процессамъ надъ порогомъ и подъ порогомъ сознанія; и эти механическіе процессы механика и статика духа можетъ свести на математическія отношенія. Изъ представленій образуются соединенія, сліянія, ряды, которые въ свою очередь переплетаются благодаря общимъ или подобнымъ членамъ. Душевныхъ способностей нѣтъ и быть не можетъ: чувства и желанія суть только опредѣленные состоянія задержанныхъ или пробивающихся пред-

<sup>1)</sup> *Учебникъ психологii*, изд. 1834 г. и 1-я часть *Психологii* (въ сокращеніи) переведены на русскій языкъ А. Нечаевымъ. (С.-Петербургъ 1895 г.).

ставленій. Задержанныя, ждущія на порогъ сознанія и дѣйствующія тамъ подъ вліяніемъ разныхъ силъ представленія называются чувствованіями; стремленіе задержаннаго представленія пріобрѣсти прежнюю напряженность есть желаніе, а желаніе, связанное съ представленіемъ достижимости предмета стремленія, есть воля. Такимъ образомъ душа есть только арена, на которой происходятъ всѣ эти явленія, и я есть просто результатъ, мѣсто скрещенія рядовъ представленій, лишь повидимому нѣчто единое и прочное, а на дѣлѣ нѣчто измѣнчивое, продуктъ абстракціи. Апперцепція есть также не болѣе, какъ актъ представиванія, принятіе и усвоеніе новаго, апперцепируемаго представленія массой уже существующихъ апперцепирующихъ представленій.

Работы по психологіи шли у Гербарта и въ Кенигсбергѣ рядомъ съ разработкой педагогическихъ вопросовъ, для которой онъ пытался основать особое учрежденіе, педагогическую семинарію съ образцовой школой при ней, о чемъ думалъ еще Кантъ. Но попытка эта особаго успѣха не имѣла. Въ Кенигсбергѣ же въ 1829 году Гербартъ напечаталъ сочиненіе, завершившее его философскую систему: *Общую метафизику* въ двухъ томахъ.

Въ 1833 году Гербартъ опять перенесъ свою дѣятельность въ Геттингенъ, призванный туда друзьями послѣ смерти профессора философіи Шульца. Здѣсь онъ издалъ давно подготовлявшійся трудъ: *Очеркъ лекцій по педагогикѣ*, изданный съ нѣкоторыми измѣненіями въ 1841 г. Въ августѣ этого года Гербартъ неожиданно скончался.

Въ маѣ 1876 года, въ день столѣтія рожденія Гербарта, въ его родномъ городѣ Ольденбургѣ воздвигнуть ему памятникъ на средства, собранныя тогда уже многочисленными почитателями.

---

Педагогическія идеи Гербарта получили большое распространеніе съ тѣхъ поръ, какъ Стой въ 1843 году основалъ въ Геттингенѣ педагогическое общество съ цѣлью проведенія Гербартовской педагогики въ практику низшей и средней школы; изданная имъ *Энциклопедія* (1861 г.) внесла еще болѣе оживленія въ эту область. Вскорѣ Циллеръ устроилъ въ Лейпцигѣ учительскую семинарію, сдѣлавшуюся разсадникомъ практическихъ дѣятелей, подготовленныхъ въ духѣ педагогики Гербарта, а въ 1868 году учредилъ дѣйствующее до сихъ поръ общество для разработки научной педагогики.

Стой и Циллеръ создали школу педагоговъ практиковъ и теоретиковъ, такъ или иначе опирающихся на Гербарта. Изъ нихъ нѣкоторые явились творцами новыхъ направленій Гербартовской школы; таковы: Вайцъ въ своей *Общей Педагогикѣ*, вышедшей 3-мъ изданіемъ въ 1882 г., и Вильманъ въ сочиненіи: *Дидактика, какъ ученіе объ образованіи въ связи съ соціологіей и исторіей образованія* (два тома) <sup>1)</sup>.

Вліяніе Гербарта особенно сильно, разумѣется, въ Германіи, гдѣ педагогическая литература Гербартовскаго направленія по разнымъ вопросамъ педагогической теоріи и практики необозрима, гдѣ въ настоящее время издается девять педагогическихъ журналовъ того же направленія и выходитъ вторымъ изданіемъ превосходная *Энциклопедія* Рейна (*Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*), свидѣтельствующая о ширинѣ и глубинѣ движенія, вызваннаго плодотворными идеями Гербарта. Изъ Германіи вліяніе Гербарта проникло въ большей или меньшей степени и въ другія культурныя страны.

Въ русской педагогической литературѣ интересъ къ Гербарту выразился въ нѣсколькихъ журнальныхъ статьяхъ популярнаго характера <sup>2)</sup>; едва ли также можетъ быть рѣчь о замѣтномъ и сознательно проведенномъ вліяніи его на педагогическую практику нашей школы.

Послѣднее и лучшее изданіе педагогическихъ сочиненій Гербарта принадлежитъ Бартоломеи:

<sup>1)</sup> Первый томъ этого сочиненія вышелъ въ русскомъ переводѣ Н. Дружинина (вып. 13 Педагогической библіотеки, издаваемой К. Тихомировымъ и А. Адольфомъ); второй томъ готовится къ печати.

<sup>2)</sup> Вотъ эти статьи: *Очеркъ лекцій по педагогикѣ Гербарта*, въ сокращенномъ изложеніи Н. Дебольскаго въ Пед. Сбор. за 1875 г.; П. Никольскій, *Гербартъ какъ педагогъ*, въ Ж. Мин. Нар. Просв. за 1876 г.; С. Гогоцкій, *Философскій лексиконъ*, II; С. Любимудровъ, *Мысли Гербарта о значеніи и преподаваніи древнихъ языковъ*, Фил. Обозр. 1891 г.; В. Жилинъ, *Дидактическое значеніе и мѣсто Библейской исторіи по взглядамъ Гербартианцевъ*, Пед. Сборн. 1894 г.; Я. Колубовскій, *Гербартъ*, въ Энцикл. словарѣ Брокгауза-Эфрона, 15 полут.—Психологія Гербарта переведена на русскій языкъ, какъ выше отмѣчено, А. Нечаевымъ, которому принадлежитъ популярное изложеніе той же психологіи въ *Образованіи* за 1895 г.—Съ педагогическими взглядами Гербарта можно ознакомиться на русскомъ языкѣ изъ общихъ сочиненій по педагогикѣ; таковы: Модзалевскаго, *Исторія воспитанія*, и переводныя сочиненія; Шмидта, *Исторія педагогики* въ перев. Циммермана, и Ю. Баумана, *Введеніе въ педагогику* въ перев. Г. Зоргенфрея.



Herbarts pädagogische Schriften, herausgegeben von Fr. Bartholomäi. Fünfte Auflage, neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von E. von Sallwürk. 2 Bände. Langensulza, 1891 (1 B. 428 S., 2 B. 462 S.).

Текстъ этого изданія положенъ въ основу предлагаемаго русскаго перевода. Отдѣльныя педагогическія сочиненія Гербарта, изданныя Бартоломеи, въ хронологическомъ порядкѣ суть слѣдующія:

1. Пять отчетовъ Штейгеру, 1797—1799.
2. По поводу новѣйшаго сочиненія Песталоцци: *Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей*, 1802.
3. Первые лекціи по педагогикѣ, 1802.
4. Идея Песталоцци объ азбукѣ наблюденія, 1802—1804.
5. Общая Педагогика, выведенная изъ цѣли воспитанія, 1806.
6. О точкѣ зрѣнія, которой надлежитъ держаться при сужденіи о методѣ обученія Песталоцци. Рѣчь въ Бременѣ, 1804.
7. Предисловіе къ изданному Диссеномъ руководству для воспитателя о томъ, какъ читать съ дѣтьми Одиссею, 1809.
8. О воспитаніи при содѣйствіи общества. Рѣчь въ Кенигсбергѣ, 1810.
9. Замѣтки по поводу одной педагогической статьи (Ципеля). Докладъ въ педагогическомъ обществѣ, въ Кенигсбергѣ, 1814.
10. Объ отношеніи школы къ жизни. Докладъ въ королевскомъ нѣмецкомъ обществѣ, въ Кенигсбергѣ, 1818.
11. Педагогическій отзывъ о классной системѣ школъ и объ ея измѣненіи, предложенномъ Граффомъ, 1818.
12. Объ отношеніи идеализма къ педагогикѣ, 1831—1832.
13. Рецензія на *Педагогикку* Шварца, 1832.
14. Очеркъ лекціи по педагогикѣ, 1835—1841.
15. Педагогическіе афоризмы (посмертныя замѣтки Гербарта, собранныя Гартенштейномъ).

Въ предлагаемомъ переводѣ извлеченія сдѣланы изъ сочиненій, указанныхъ подъ цифрами: 1. 3 5. 7. 9. 14. 15.

---

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ.



# ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,

выведенная изъ цѣли воспитанія.



## В В Е Д Е Н І Е.

---

1. То, чего желаютъ, когда воспитываютъ, и чего требуетъ воспитаніе, зависитъ отъ точки зрѣнія, которую привносятъ въ дѣло.

2. Большинство воспитателей, приступая къ своему дѣлу, совершенно не позаботились о томъ, чтобы пріобрѣсти собственную точку зрѣнія; она возникаетъ у нихъ мало-по-малу во время работы, она складывается изъ ихъ личныхъ особенностей, изъ индивидуальности воспитанника и окружающей его обстановки. Если они обладаютъ изобрѣтательностью, то пользуются всѣмъ, что имъ попадется, чтобы извлечь оттуда побужденія и занятія для предмета своей заботы; если они обладаютъ осторожностью, они устраняютъ все, что можетъ вредить здоровью, добрымъ сторонамъ характера и хорошему поведенію. Такимъ образомъ вырастаетъ мальчикъ, испытавшій себя во всемъ, что не вредно, ловкій въ разсужденіяхъ о предметахъ повседневнаго обихода и въ обращеніи съ ними, обладающій всѣми тѣми чувствами, которыя могъ ему внушить узкій кругъ, въ которомъ онъ жилъ. — Если онъ дѣйствительно выросъ такимъ, еще можно себя съ этимъ похвалить. Но воспитатели не перестаютъ жаловаться на обстоятельства, портящія ихъ дѣло: это — прислуга, родные, товарищи въ играхъ, половой инстинктъ, университетъ! Вполнѣ естественно, что тамъ, гдѣ нравственный режимъ опредѣлялся больше случайностью, нежели человѣческимъ искусствомъ, столь скудное часто питаніе не всегда можетъ дать крѣпкое здоровье, способное противостоятъ непогодѣ.

3. По крайней мѣрѣ Руссо хотѣлъ закалить своего питомца. Онъ установилъ себѣ точку зрѣнія и остается ей вѣренъ: онъ слѣдуетъ природѣ. Посредствомъ воспитанія должно быть обезпечено свободное

и бодрое развитіе всѣмъ проявленіямъ прозябанія въ человѣкѣ, отъ груди матери до брачнаго ложа. Жить — вотъ ремесло, которому онъ учитъ. Но мы видимъ, что онъ раздѣляетъ мнѣніе нашего поэта, что жизнь во все не величайшее благо, ибо въ мысляхъ своихъ онъ жертвуетъ всѣмъ личнымъ существованіемъ воспитателя, дѣлая его безотлучнымъ компаньономъ ребенка! Такое воспитаніе слишкомъ дорого. Жизнь компаньона во всякомъ случаѣ больше стоитъ, чѣмъ жизнь ребенка, — хотя бы по статистикѣ смертности: вѣроятность продолженія жизни для взрослога больше, нежели для ребенка. — Но развѣ одна задача жить такъ трудна для человѣка? Мы думаемъ, что человѣческое растеніе подобно розѣ: какъ царица цвѣтовъ меньше всего доставляетъ хлопотъ садовнику, такъ и человѣкъ можетъ расти въ каждомъ климатѣ, питаться всякою пищей, легче другихъ живыхъ существъ научиться пользоваться всѣмъ и получать выгоду отъ всего. Но воспитать, среди цивилизованныхъ людей, дитя природы, — это должно причинить воспитателю столько же труда, сколько впоследствии можетъ стоить его воспитаннику продолжать свое существованіе среди столь чуждаго ему общества.

4. Никто не сумѣетъ приспособиться къ обществу лучше, чѣмъ ученикъ Локка. Здѣсь главное дѣло — условность. Послѣ Локка нѣтъ больше надобности читать трактаты о воспитаніи для тѣхъ отцовъ, которые предназначаютъ своихъ дѣтей для свѣта. Все, что возможно прибавить, могло бы выродиться въ искусственность. Какою бы то ни было цѣной надо пріобрѣсти степеннаго человѣка, „утонченныхъ нравовъ, который самъ зналъ бы правила вѣжливости и обращенія съ людьми со всѣми оттѣнками, вытекающими изъ различій лицъ, времени и мѣста, и неустанно училъ бы воспитанника въ той мѣрѣ, въ какой позволяетъ его возрастъ, наблюдать все это“. Тутъ нужно умолкнуть. Было бы совершенно напрасно пытаться отклонить настоящихъ свѣтскихъ людей отъ желанія сдѣлать своихъ дѣтей также свѣтскими людьми. Ибо это желаніе есть результатъ силы впечатлѣній, производимыхъ на нихъ дѣйствительностію; оно подтверждается и укрѣпляется новыми впечатлѣніями отъ cadaго новаго момента; пусть проповѣдники, поэты и философы расто-



чаютъ, въ прозѣ или стихахъ, весь свой елей, свои легкомысленныя или серіозныя разсужденія: одинъ взглядъ на окружающее разрушаетъ весь эффектъ, и они представляются комедіантами или сумасбродами.— Впрочемъ, свѣтское воспитаніе можетъ вполне удалиться; ибо со свѣтскими людьми свѣтъ находится въ союзѣ.

5. Однако мнѣ извѣстны люди, которые знаютъ свѣтъ, но его не любятъ; которые, правда, не желаютъ отвлекать своихъ сыновей отъ свѣта, но еще менѣе желаютъ видѣть ихъ тамъ погибшими; которые думаютъ, что дѣльная личность найдетъ себѣ въ чувствѣ собственного достоинства, въ своихъ симпатіяхъ и въ своемъ вкусѣ лучшихъ учителей для того, чтобы приспособиться къ условностямъ общества въ надлежащее время и въ той мѣрѣ, въ какой она сама пожелаетъ. Такіе отцы предоставляютъ своимъ дѣтямъ пріобрѣтать знаніе людей въ обществѣ товарищей, играя съ ними или вступая въ драку, смотря по обстоятельствамъ; они знаютъ, что природу лучше всего изучать въ природѣ, если только дома изодрать, поупражнять и должнымъ образомъ направить вниманіе; и они желаютъ, чтобы ихъ дѣти росли среди того поколѣнія, съ которымъ они должны будутъ жить. Какимъ же образомъ это примиряется съ хорошимъ воспитаніемъ? Наилучшимъ образомъ,—при томъ условіи, если уроки (разъ навсегда замѣчу, что подъ уроками я разумѣю тѣ часы, когда учитель занимается съ своими воспитанниками серіозно и планомерно), если уроки вызываютъ такую умственную работу, которая захватываетъ вполне интересъ воспитанника и рядомъ съ которой всѣ свойственныя его возрасту игры представляются ему ничтожными и ускользаютъ отъ его взоровъ.

6. Но такой умственной работы мы не найдемъ, какъ бы мы ни кидались къ чувственно-близкимъ предметамъ и къ книгамъ, переходя отъ однихъ къ другимъ. Напротивъ, мы найдемъ ее, если соединимъ то и другое.—Молодой человѣкъ, воспріимчивый къ красотѣ идей, никогда не упускающій изъ виду идею воспитанія во всей ея красотѣ и величіи, не боящійся, наконецъ, нѣкоторое время отдаваться самой разнообразной смѣнѣ надежды и отчаянія, тревоги и радости,—такой человѣкъ можетъ взять на себя задачу поднять юнаго питомца, среди самой дѣйствительности, до луч-



шаго существованія, если только онъ обладаетъ силой мышленія и знаніемъ, чтобы человѣчески созерцать и изображать эту дѣйствительность какъ отрывокъ великаго цѣлаго. Онъ тогда самъ скажетъ, что не онъ, а вся совокупность того, что люди когда-либо чувствовали, испытывали и думали, есть истинный воспитатель, который подобаетъ его воспитаннику и къ которому самъ онъ только приставленъ въ качествѣ разумнаго истолкователя и приличествующаго спутника.

7. Самое большее, что можетъ сдѣлать человечество въ каждый моментъ своего существованія, это—представить возрастающему поколѣнію весь подведенный итогъ своихъ предъидущихъ опытовъ, въ формѣ ли обученія или въ формѣ предостереженія.

8. Условное воспитаніе стремится продолжить зло современности. Сформировать естественнаго человѣка—значитъ повторить, по возможности, съ самаго начала рядъ всѣхъ уже перенесенныхъ золъ. Ограничивать обученіе и предостереженіе тѣснымъ кругомъ того, что находится вблизи, есть естественное послѣдствіе собственной ограниченности воспитателя, который не знаетъ остального и не умѣетъ имъ пользоваться. „То-то и то-то испортили педанты, то-то и то-то трудно для дѣтей!“ Вотъ удобные предлоги къ оправданію этой ограниченности. Но изъ приводимыхъ фактовъ одинъ можетъ быть измѣненъ, другой не вѣренъ.

9. Конечно, о томъ, что здѣсь вѣрно и что невѣрно, каждый высказывается по собственному опыту. Я высказываюсь сообразно съ моимъ опытомъ, другіе сообразно съ своимъ. Признаемъ только всѣ тотъ фактъ, что каждый свою опытность пріобрѣтаетъ только изъ собственнаго опыта. Восемидесятилѣтній сельскій учитель обладаетъ опытомъ своей восьмидесятилѣтней рутины; въ немъ есть сознаніе долголѣтнихъ усилій, но обладаетъ ли онъ критическимъ сужденіемъ о своемъ трудѣ и своемъ методѣ?—Наши новые педагоги имѣли успѣхъ во многихъ новыхъ начинаніяхъ, они испытали на себѣ признательность человѣчества и могутъ радоваться въ глубинѣ души. Но могутъ ли они, опираясь только на собственный опытъ, опредѣлить, что достижимо путемъ воспитанія, что можетъ удался въ работѣ надъ дѣтьми?

10. Пусть тѣ, которые съ такой увѣренностью хотятъ основать воспитаніе исключительно на опытѣ, хоть разъ бросятъ внимательный взглядъ на другія опытная науки! Пусть они благоволятъ ознакомиться въ физикѣ, въ химіи со всѣмъ, что имѣетъ отношеніе къ этимъ наукамъ, чтобы въ области опыта твердо установить, насколько это возможно, хотя бы одно единственное положеніе. Они вынесутъ тотъ опытъ, что одинъ опытъ ничему не научить, такъ же какъ ничему не научатъ разбросанныя наблюденія; что одинъ и тотъ же опытъ надо повторить двадцать разъ въ двадцати различныхъ ступеняхъ, прежде чѣмъ онъ дастъ какой-нибудь результатъ, который къ тому же противуположныя теоріи будутъ разъяснять каждая на свой ладъ. Они узнаютъ по собственному опыту, что нельзя говорить объ опытѣ прежде, чѣмъ не законченъ самый процессъ опыта, прежде чѣмъ, что самое главное, въ точности не обслѣдованы, въ точности не взвѣшены рецидивы. Рецидивы же педагогическихъ экспериментовъ это — недостатки воспитанника въ зрѣломъ возрастѣ. Такимъ образомъ продолжительность одного изъ этихъ экспериментовъ — по крайней мѣрѣ половина человѣческой жизни. Когда же можно сдѣлаться опытнымъ воспитателемъ? И сколько требуется опытовъ, сколько видоизмѣненій долженъ имѣть опытъ каждаго опытнаго воспитателя? — Какъ безконечно лучше обставленъ въ отношеніи пріобрѣтеннаго опыта практической врачъ! Въ теченіе сколькихъ вѣковъ для него накоплены опыты великихъ людей! И тѣмъ не менѣе медицина такъ слаба, что именно она представляетъ собою рыхлую почву, на которой въ настоящее время роскошно произрастаютъ новѣйшія философскія мудрствованія <sup>1)</sup>).

11. Неужели скоро и съ педагогикой будетъ то же самое? Неужели и ей суждено сдѣлаться мячомъ, который секты <sup>2)</sup> перебрасываютъ одна къ другой, въ то время какъ эти секты, сами игра времени, давно уже унесли съ собою въ своемъ пареніи все высокое, почти не затронувъ только дѣтскаго міра, на первый

---

1) Намекъ на трактатъ Шеллинга: *Философія медицины*.

2) Подъ „сектами“ разумѣются различныя направленія послѣкантовской философіи.

взглядъ неизменнаго? Дѣло дошло до того, что наиболѣе умные изъ молодыхъ воспитателей, оказывавшіе вниманіе философіи и, конечно, замѣтившіе, что воспитатель не долженъ порывать съ мышленіемъ, находятъ вполне естественнымъ — испробовать на воспитаніи степень приложимости и гибкости на самомъ дѣлѣ очень гибкой философіи, чтобы, а ргіогі, сформировать ввѣренныхъ имъ питомцевъ, улучшить ихъ стенически,<sup>1)</sup> обучить мистически,—и, если не хватить терпѣнія, удалить ихъ отъ себя, какъ не способныхъ воспринять подготовку къ посвященію. И удаленные, переходя въ другія руки—и въ какія руки?—конечно, не будутъ уже тѣми нетронутыми натурами, какими раньше были.

12. Быть можетъ было бы лучше, если бы педагогика могла опираться на свои собственные понятія и вырабатывать больше свои самостоятельныя мысли; она могла бы стать тогда центромъ извѣстнаго круга изслѣдованій и не рисковала бы подчиняться посторонней силѣ, какъ далекая завоеванная провинція. — Только тогда, когда каждая наука стремится ориентироваться свойственнымъ ей образомъ и при томъ съ такою же энергіей, какъ ея сосѣдки, только тогда могутъ возникнуть между ними благодѣтельные взаимоотношенія. Самой философіи должно быть пріятно видѣть, какъ другія науки приносятъ ей дань своей признательности; и если не философія, то по крайней мѣрѣ философствующая публика нашихъ дней, какъ кажется, очень нуждается въ томъ, чтобы ей предлагали много разнообразныхъ точекъ зрѣнія, съ которыхъ она могла бы бросать взгляды во всѣхъ направленіяхъ.

13. Отъ воспитателя я требовалъ знанія и силы мышленія. Пусть наука будетъ для другихъ очками: для меня она—глазь, и при томъ лучшій глазь, какой только имѣютъ люди, чтобы созерцать свои дѣла. Науки не непогрѣшимы въ своихъ ученіяхъ, и именно поэтому онѣ разногласятъ одна съ другой; но ихъ ошибки выдають сами себя, или по крайней мѣрѣ учать быть осторожными въ спорныхъ вопросахъ. Напротивъ, кто считаетъ себя сильнымъ безъ науки,

<sup>1)</sup> Стенически, т. е. сообщая крѣпость,—терминъ, употреблявшійся въ медицинѣ тогдашняго времени.



тотъ таить въ своихъ взглядахъ столь же большія и даже еще бѣльшія ошибки, самъ не чувствуя ихъ и, быть можетъ, не давая ихъ чувствовать другимъ, такъ какъ точки соприкосновенія его съ обществомъ сгладились. Да и ошибки наукъ не суть ли первоначально ошибки людей, только людей наиболѣе умныхъ?

14. Первая наука, которую долженъ знать воспитатель, которою однако не должны ограничиваться всѣ его познанія, есть психологія, въ которой была бы показана а priori вся совокупность возможныхъ движеній человѣческой души. Я думаю, что понимаю возможность и трудность подобной науки; придется долго ждать, пока мы будемъ имѣть ее, и еще долѣе, пока будетъ возможно требовать знанія ея отъ воспитателей. Но никогда она не будетъ въ состояніи замѣнить собою наблюденія надъ воспитанникомъ; индивидуумъ можно только найти, но нельзя его вывести посредствомъ дедукціи. Сформировать ребенка а priori есть поэтому выраженіе неправильное, понятіе, которое лишено для настоящаго времени всякаго содержанія и еще долго не должно быть допускаемо педагогикой.

15. Тѣмъ болѣе необходимо то, съ чего я началъ, именно знать, чего хотятъ, когда принимаются за воспитаніе! Чего ищутъ, то и видятъ: всякій не глупый человѣкъ не лишенъ психологической проницательности,—лишь бы только онъ считалъ для себя важнымъ проникнуть въ человѣческую душу. Это послѣднее должно быть важно и для воспитателя: онъ долженъ имѣть передъ глазами нѣчто въ родѣ географической карты, или, если это возможно, нѣчто въ родѣ плана хорошо построеннаго города, гдѣ одинаковыя направленія пересѣкаются однообразно и гдѣ глазъ самъ собою ориентуруется безъ подготовки. Подобную карту я даю въ предлагаемой книгѣ для неопытныхъ, которые пожелали бы знать, какого рода опыты они должны пайти и подготовить.—Съ какою цѣлью воспитатель долженъ браться за свое дѣло? Практическія соображенія относительно этого, въ подробномъ ихъ разсмотрѣніи, кончая тѣми приемами, въ выборѣ которыхъ я руководился приобрѣтенными мною познаніями, составляютъ для меня первую часть педагогики. Рядомъ съ нею должна стоять вторая половина, въ которой возможность воспитанія теоретически разъясняется и

представляется въ границахъ, полагаемыхъ ей измѣнчивостью обстоятельствъ. Но эта вторая половина, такъ задуманная, остается до сихъ поръ въ области благихъ пожеланій, такъ же какъ психологія, на которую она должна опираться. Вообще первая половина заступаетъ мѣсто цѣлаго, и я долженъ позволить себѣ слѣдовать этому словоупотребленію.

16. Педагогика есть наука, которая нужна воспитателю для него самого. Но онъ долженъ также владѣть наукой, чтобы сообщать ее другимъ. И тутъ же я долженъ признаться, что не могу понять воспитанія безъ обученія; такъ же какъ наоборотъ, я не признаю, въ этой по крайней мѣрѣ книгѣ, обученія, которое бы не воспитывало. Какимъ искусствамъ и умѣніямъ можетъ научиться молодой человекъ у какого бы то ни было учителя ради одной выгоды,— для воспитателя въ сущности такъ же безразлично, какъ то, какого цвѣта онъ выберетъ себѣ платье. Но какъ слагается у воспитанника кругъ представленій,— это для воспитателя составляетъ все, ибо изъ представленій возникаютъ чувства, а изъ чувствъ правила поведенія и образъ дѣйствія. Мысленно свести къ этой цѣли безъ всякаго изъятія все, что можно преподать воспитаннику, все, что можно вложить въ его душу; изслѣдовать, какъ все это привести во взаимную связь, слѣдовательно въ какомъ порядкѣ располагать одно за другимъ и какъ, въ свою очередь, все это сдѣлать опорой для послѣдующаго въ будущемъ— вотъ безчисленное количество задачъ для того, кто желаетъ заняться отдѣльными вопросами, а для воспитателя — громадная масса матеріала, который будетъ наталкивать его на постоянныя размышленія и на ознакомленіе со всѣми доступными ему знаніями и сочиненіями, такъ же какъ на всѣ занятія и упражненія, которыя онъ долженъ продолжать безъ перерыва. Въ этомъ отношеніи мы нуждались бы въ большомъ количествѣ педагогическихъ монографій (т.-е. руководствъ къ примѣненію отдѣльныхъ воспитательныхъ пріемовъ), которыя, однако, всѣ должны быть строго составлены по одному плану. Примѣръ подобной монографіи я старался дать въ моей *Азбукѣ наблюденія*; но до сихъ поръ она имѣетъ тотъ недостатокъ, что стоитъ особнякомъ, ни на что не опирается и не мо-

жетъ служить основаніемъ для чего-либо новаго. Для подобныхъ сочиненій нѣтъ недостатка въ предметахъ большой важности: можно было бы разсмотрѣть занятія ботаникой, Тацитомъ, чтеніе Шекспира и многое другое въ этомъ родѣ, съ точки зрѣнія ихъ педагогическаго значенія. Но я не рѣшаюсь приглашать кого-либо къ такой работѣ, уже по той одной причинѣ, что я долженъ былъ бы предположить всѣми принятымъ и сознательно усвоеннымъ тотъ планъ, въ который могли бы войти всѣ указанные предметы.

17. Но чтобы болѣе освѣтить общую мысль: воспитаніе посредствомъ обученія, остановимся на противоположной мысли: воспитаніе безъ обученія, примѣровъ чему мы видимъ довольно много. Воспитатели, говоря вообще, не принадлежатъ къ тѣмъ людямъ, которые обладаютъ самыми обширными познаніями. Среди нихъ (особенно среди воспитательницъ) есть даже такіе, которые почти ничего не знаютъ, или почти совсѣмъ не умѣютъ примѣнить педагогически то, что знаютъ; и это нисколько имъ не мѣшаетъ съ большимъ рвеніемъ приниматься за дѣло. Но что они могутъ сдѣлать? Они овладѣваютъ чувствами ребенка; они держатъ его на этой привязи и неустанно расшатываютъ его юную душу до такой степени, что она не узнаетъ самое себя. Какъ можетъ при такихъ условіяхъ образоваться характеръ? Характеръ есть внутренняя крѣпость; но какимъ образомъ человѣкъ можетъ укорениться въ самомъ себѣ, если ему не позволяютъ опереться на что-нибудь, если ни разу ему не даютъ возможности предоставить рѣшеніе его собственной волѣ? Чаше всего случается такъ, что въ глубинѣ юной души остается уголокъ, въ который вы не проникаете и въ которомъ она, несмотря на ваши приступы, втихомолку про себя живетъ, питаетъ опасенія и надежды, составляетъ планы, которые стремятся къ осуществленію при первомъ удобномъ случаѣ и, если удаются, порождаютъ характеръ именно на томъ мѣстѣ, котораго вы не знаете. Вотъ почему результаты воспитанія обыкновенно такъ мало имѣютъ связи съ поставленной цѣлью. Впрочемъ ихъ соотвѣтствіе выражается въ томъ, что позднѣе, въ жизни, воспитанникъ становится на мѣсто своего воспитателя и заставляетъ своихъ подвластныхъ испытывать то же самое, что при-



ходилося испытывать самому. Въ этомъ случаѣ кругъ представленій остается тотъ же, что былъ созданъ въ юности ежедневнымъ опытомъ, только неудобное положеніе замѣнено болѣе удобнымъ. Повелѣвать учатся повинуюсь; и уже маленькія дѣти со своими куклами обращаются такъ же, какъ обращаются съ ними.

18. Воспитаніе посредствомъ обученія рассматриваетъ какъ обученіе все то, что дается воспитаннику какъ предметъ для размышленія. Оно обнимаетъ и управленіе <sup>1)</sup>, которое ему подчиняется; и послѣднее дѣйствуетъ гораздо сильнѣе посредствомъ примѣра энергіи, поддерживающей порядокъ, нежели путемъ непосредственнаго пресѣченія отдѣльныхъ проступковъ, которому обыкновенно даютъ слишкомъ громкое названіе: исправленіе недостатковъ. Одна репрессія можетъ оставить совершенно нетронутымъ дурное побужденіе, фантазія можетъ постоянно разукрашивать предметъ этого побужденія, а это едва ли не такъ же плохо, какъ продолжающееся повтореніе проступка, нерѣдко даже въ періодъ свободы. Но если воспитанникъ читаетъ въ душѣ карающаго воспитателя нравственное отвращеніе, неодобреніе вкуса, негодованіе, внушаемое всякимъ безчинствомъ, онъ уже присталъ къ взгляду воспитателя, онъ уже не можетъ не смотрѣть глазами воспитателя, и мысль объ этомъ становится у него внутренней силой противъ дурного побужденія, которому только надо дать достаточно усилиться, чтобы одержать побѣду. Легко видѣть, что ту же мысль можно вызвать многими другими способами, и что провинности воспитанника вовсе не служатъ необходимымъ поводомъ для такого обученія.

19. Для воспитанія посредствомъ обученія я требовалъ знанія и силы мышленія, такого знанія и такой силы мышленія, которыя умѣютъ созерцать и изображать близкую дѣйствительность какъ отрывокъ великаго цѣлаго.— „Почему великаго цѣлаго? Почему предмета отдаленнаго? Развѣ близкія вещи представляются намъ недостаточно важными, недостаточно ясными? Развѣ онѣ не полны отношеній, которыя, если не будутъ правильно узнаны и оцѣнены въ маломъ и простомъ масштабѣ, такъ же мало, даже еще менѣе пра-

---

1) Объ этомъ терминѣ смотри ниже кн. II.

вильно могутъ быть поняты въ большомъ масштабѣ при самыхъ широкихъ познаніяхъ? И не слѣдуетъ ли предположить, что подобное требованіе обременить воспитаніе массой учености и филологическихъ знаній ко вреду для физическаго развитія, художественныхъ талантовъ и живого чувства общности“<sup>1)</sup>. Основательный страхъ столь вредныхъ послѣдствій пусть не побудитъ насъ изгнать тѣ занятія! Послѣднія требуютъ иной организаціи,—такой, при которой они, не расширяясь чрезмѣрно и не вытѣсняя всего остального, не были бы низведены на степень только средства и не удалялись бы отъ главной цѣли, но съ самаго же начала приносили прочные и обильные плоды. Если бы такая организація была невозможна, если бы тяжкая и разрушительная тиранія латинской учебы была въ природѣ вещей, то нужно было бы неустанно работать, чтобы разогнать школьную ученость по отдѣльнымъ угламъ, подобно тому, какъ аптекарь запираетъ по ящикамъ яды, которые рѣдко употребляются въ медицинѣ. Но если допустить, что въ дѣйствительности есть возможность, безъ большихъ и сложныхъ приготовленій, осуществить такое обученіе, которое прямо и быстро перейдетъ поле учености, безъ долгихъ по нему блужданій, то неужели и тогда еще останется въ силѣ приведенное выше возраженіе, что и при такомъ ученіи дѣтей безъ пользы будутъ удалять отъ вещей близкихъ, безъ пользы и слишкомъ рано будутъ увлекать въ путешествіе по чужой странѣ? Неужели, при болѣе глубокомъ и безпристрастномъ разсмотрѣніи, можно будетъ все еще утверждать, что близкія вещи ясны для дѣтей и полны отношеній, оцѣнка которыхъ можетъ послужить основаніемъ правильнаго сужденія въ будущемъ? Оставимъ въ сторонѣ физическіе предметы; они правда, несмотря на всю ихъ чувственную близость, сами по себѣ недоступны нашему воспріятію и пониманію; но я не хочу повторять то, что сказано мною въ другомъ мѣстѣ о треугольникѣ и математикѣ.

Теперь будемъ говорить о человѣкѣ и человѣческихъ отношеніяхъ. Что здѣсь называется близкимъ? Развѣ не замѣтно разстояніе, отдѣляющее ребенка отъ

1) Мнѣніе филантропинистовъ.



взрослаго? Оно такъ велико, какъ тотъ просторъ времени, который привелъ насъ къ современному состоянію культуры и испорченности!—Это разстояніе всѣ видятъ; потому-то и пишутъ для дѣтей особыя книжки, въ которыхъ избѣгаютъ всего непонятнаго для нихъ, всѣхъ примѣровъ испорченности; потому-то воспитателямъ внушаютъ, что надо снизойти до уровня дѣтей и войти въ ихъ узкій кругозоръ, во что бы то ни стало. Но не замѣчаютъ при этомъ новыхъ несообразностей, которыя создаются именно такимъ отношеніемъ къ дѣтямъ! Не замѣчаютъ, что требуютъ того, чего не должно быть, чего природа никогда не оставляетъ безнаказаннымъ,—чтобы взрослый воспитатель спустился внизъ для того, чтобы построить для дитяти особый дѣтскій міръ! Не замѣчаютъ, до какой степени въ концѣ такой работы обыкновенно уродуются тѣ, которые долго занимаются такимъ дѣломъ, и какъ неохотно берутся за него умные люди. Но это еще не все. Предпріятіе не удается. Оно и не можетъ удаваться. Не могутъ же мужчины подражать стилю женщинъ; еще менѣе они могутъ подражать дѣтскому стилю! Уже одно намѣреніе создать произведеніе педагогическое портитъ дѣтскую литературу; при этомъ забываютъ, что ребенокъ, какъ и каждый читатель, изъ того, что читаетъ, беретъ то, что къ нему подходитъ, и свойственнымъ ему способомъ судить о написанномъ и о писателѣ. Покажите дѣтямъ зло, и покажите ясно, только не какъ предметъ желаній, и они найдутъ, что это—зло. Прервите вашъ рассказъ моральными разсужденіями, они найдутъ, что вы рассказываете скучно. Покажите имъ только одно добро, и они найдутъ, что это однообразно, и привлекательность разнообразія сдѣлаетъ для нихъ зло пріятнымъ. Вспомните только, что вы сами испытываете въ театрѣ на пьесахъ нравоучительнаго характера! — Но дайте имъ интересный рассказъ, обильный событіями, отношеніями, характерами, содержащій голую психологическую правду, не идущій выше чувствъ и взглядовъ дѣтей, и чуждый всякой тенденціи изобразить послѣдствія добра или зла, — рассказъ, въ которомъ, съ сдержаннымъ, едва только замѣтнымъ, нравственнымъ тактомъ, авторъ позаботился о томъ, чтобы дѣйствіе клонилось отъ зла къ добру, къ справедливости, къ истинѣ,—тогда вы увидите, съ какимъ вни-

маніемъ дитя льнетъ къ этому разсказу, какъ оно, проникая въ глубину, старается постигнуть правду и повернуть предметъ на всѣ стороны; вы увидите, какъ разнообразіемъ матеріала пробуждается разнообразіе сужденій, какъ привлекательность перемѣны приводитъ въ концѣ концовъ къ предпочтенію лучшаго и съ какимъ глубокимъ чувствомъ радости дитя, уже быть можетъ, въ отношеніи нравственнаго сужденія, чувствующее себя на нѣсколько ступеней выше героя разсказа или автора, основательно устраивается на пріобрѣтенной позиціи, чтобы на ней укрѣпиться противъ грубости, которую оно уже чувствуетъ подъ собой. Подобный разсказъ, чтобы произвести продолжительное и сильное воздѣйствіе, долженъ имѣть еще одно качество: онъ долженъ носить печать мужского величія во всей его мощи и чистотѣ. Ребенокъ умѣетъ отличать, такъ же хорошо какъ и мы, вульгарное и плоское отъ благороднаго и возвышеннаго; эту разницу онъ даже принимаетъ ближе къ сердцу, чѣмъ мы, такъ какъ онъ неохотно чувствуетъ себя малымъ и хочетъ быть мужемъ. Правильно развивающійся ребенокъ смотритъ выше себя; когда ему восемь лѣтъ, его взоръ уже направленъ выше всѣхъ дѣтскихъ разсказовъ. И показывайте ему такихъ мужей, однимъ изъ которыхъ онъ самъ желалъ бы быть. Несомнѣнно, вы не найдете ихъ вблизи себя, ибо созданному ребенку идеалу героя не соответствуетъ ничто изъ того, что выросло подъ вліяніемъ нашей современной культуры. Вы не найдете ихъ и въ своемъ воображеніи, ибо оно полно педагогическихъ желаній, переполнено вашими опытами, знаніями и вашими собственными интересами.

Но если бы вы были столь великимъ поэтомъ, какого еще не было на свѣтѣ (ибо въ каждомъ поэтѣ отражается его эпоха), вы должны были бы, чтобы получить награду за ваши усилія, увеличить эти желанія во сто разъ. Въ самомъ дѣлѣ — и это само собою вытекаетъ изъ предыдущаго — цѣлое лишено всякаго значенія и всякаго вліянія, когда оно остается обособленнымъ; необходимо, чтобы оно стояло въ серединѣ или во главѣ длиннаго ряда другихъ образовательныхъ средствъ, и такъ, чтобы общая связь включала въ себя и сохраняла полезное значеніе cadaго отдѣльнаго предмета, входящаго въ составъ этого цѣлага. Какимъ

образомъ вся будущая литература можетъ дать что-нибудь подходящее къ ребенку, который еще не находится тамъ, гдѣ находимся мы! Я знаю только одну, единственную область, гдѣ можно искать разсказа, который я описалъ выше. Это — классическій періодъ дѣтства грековъ. И тамъ я прежде всего встрѣчаю... О д и с с е ю.

20. Одиссеѣ я обязанъ пріятнѣйшими опытами въ моей жизни и въ значительной части моей любовью къ воспитанію. Въ этихъ опытахъ я постигъ не мотивы, руководившіе мною; я признавалъ ихъ раньше и съ такой ясностью, что свою педагогическую дѣятельность началъ съ того, что заставилъ двухъ мальчиковъ<sup>1)</sup> — одного девяти лѣтъ и другого безъ малаго восьми лѣтъ, — отложивъ въ сторону Евтропія, приняться за греческій языкъ и, не путаясь подъ предлогомъ подготовки съ хрестоматіями, прямо приступить къ Гомеру. Ошибся я въ томъ, что слишкомъ рабски держался школьной рутины, требовалъ точнаго грамматическаго разбора, между тѣмъ какъ для такого начала достаточно заставить ученика заучить главнѣйшіе характерные признаки флексій или, точнѣе говоря, показывать ихъ ему въ постоянномъ повтореніи вмѣсто того, чтобы настойчиво ихъ выспрашивать. Недоставало мнѣ миѳологической и исторической подготовки, которая такъ нужна здѣсь для упрощенія объясненій и которую такъ не трудно пріобрѣсти ученому, обладающему истиннымъ педагогическимъ тактомъ. Мѣшалъ моей работѣ нѣкоторый вредный вѣтеръ, дувшій издалека<sup>2)</sup>, благопріятствовало же мнѣ въ непосредственной близости многое, чему я лишь втихомолку могу выразить свою благодарность<sup>3)</sup>. Но ничто не лишитъ меня увѣренности, что у здоровыхъ дѣтей хорошіе природные задатки вовсе не рѣдкость, и что большинству воспитателей они сослужатъ такую же службу, какую сослужили мнѣ. И такъ какъ я легко представляю себѣ, что въ исполненіе подобнаго предпріятія можно внести гораздо большее искусство, чѣмъ то,

1) Карлъ и Рудольфъ Штейгеры, см. біограф. очеркъ.

2) Намекъ на событія 1798 г.

3) Гербартъ. хочеть сказать о Карлѣ, своемъ любимомъ ученикѣ, и о похвалахъ самого отца Штейгера.



которымъ можетъ похвалиться мой первый опытъ, то, думаю, мой опытъ (согласно которому нужно читать Одиссею полтора года) могъ внушить мнѣ убѣжденіе, что подобное начало осуществимо и благотворно при домашнемъ воспитаніи, и что вообще въ этомъ дѣлѣ должна послѣдовать удача, особенно если учителя, приступающіе къ нему не только съ филологическимъ, но и съ педагогическимъ настроеніемъ, захотятъ въ видахъ помощи и осторожности кое-что установить точнѣе, чѣмъ мнѣ позволяло тогда время и мѣсто. Что касается до того, что можно сдѣлать въ школѣ, объ этомъ я не говорю ничего; но, если бы представился случай, я бы попробовалъ весьма охотно и съ твердымъ убѣжденіемъ, что при неудачѣ зло было бы не больше, чѣмъ при обычной учебѣ латинской грамматики и чтеніи римскихъ писателей, такъ какъ среди послѣднихъ нѣтъ ни одного, который былъ бы пригоденъ въ теченіе всего періода дѣтства для введенія въ древность. Римскіе писатели могутъ найти себѣ мѣсто позже, когда имъ предшествовали Гомеръ и нѣкоторые другіе греческіе поэты. Но если принять въ расчетъ то употребленіе, которое изъ нихъ дѣлали до сихъ поръ, то надо обладать высокой степенью предубѣжденія, чтобы терпѣть, что на подобное нисколько не воспитывающее обученіе тратится столько лѣтъ, столько труда, столько радостныхъ настроеній ребенка и живыхъ движеній его души. Я сошлюсь на многихъ педагоговъ изъ *Общаго обозрѣнія школьнаго и воспитательнаго дѣла* <sup>1)</sup>, которые скорѣе забыты, чѣмъ опровергнуты и которые по крайней мѣрѣ открыли великое зло, если не умѣли залѣчить его.

21. Сказаннаго достаточно, чтобы слегка ознакомить читателя съ тѣмъ, что я предлагаю, но не для того, чтобы показать ему въ безконечномъ разнообразіи все, что сюда относится. Предлагаемое есть не болѣе какъ начало, полезное для тѣхъ, кто будетъ расположенъ свести всю эту книгу на одну мысль и обдумывать эту мысль цѣлые годы. Я, по крайней мѣрѣ, не торопился публиковать свой опытъ. Болѣе восьми

<sup>1)</sup> Подъ такимъ заглавіемъ (*Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesen*) издавался съ 1786 г. филантропинистами, подъ редакціей Кампе, коллективный сборникъ педагогическихъ статей

лѣтъ тому назадъ, я началъ свою попытку и съ тѣхъ поръ я имѣлъ время обдумать ее.

22. Поднимемся къ общимъ соображеніямъ! Представимъ себѣ Одиссею въ видѣ соединительной черты, связывающей воспитанника и учителя, потому что она, возвышая одного въ его собственной сферѣ, не принижаетъ другого; потому что она, увлекая перваго все болѣе и болѣе въ классическій міръ, даетъ второму интереснѣйшій конкретный образъ великаго прогресса человѣчества въ лицѣ ребенка, подвигающагося впередъ путемъ подражанія; потому что она, наконецъ, подготавливаетъ реминисценціи, которыя, будучи крѣпко связаны съ вѣчными твореніями генія, должны вновь оживляться при каждомъ возвращеніи къ этимъ твореніямъ: такъ любимое созвѣздіе напоминаемъ друзьямъ о тѣхъ часахъ, въ которые они вмѣстѣ его созерцали.

23. Развѣ мало значить то, что одушевленіе учителя поддерживается выборомъ учебнаго предмета? Требуютъ облегченія гнета, который давитъ учителя извнѣ, но дѣлаютъ это меньше, чѣмъ наполовину, пока не устраняютъ мелочей, отталкивающихъ отъ себя природы дѣятельныя и какъ-то прилипающихъ къ натурамъ мало подвижнымъ.

24. Духъ мелочности, такъ легко вторгающійся въ воспитаніе, въ высшей степени вреденъ для него. Онъ является въ двухъ видахъ. Въ самомъ обыкновенномъ видѣ онъ привязывается къ вещамъ, не имѣющимъ значенія; онъ трубитъ объ открытіи методовъ, въ то время какъ изобрѣлъ новыя игрушки. Другой видъ его болѣе утонченъ и болѣе соблазнителенъ; онъ видитъ, что важно, но не дѣлаетъ разницы между переходящимъ и постояннымъ; для него одна дурная привычка есть уже недостатокъ, и съ успѣхомъ два или три раза парализовать ее, есть уже искусство исправленія. Но какъ это невѣрно, когда даже сильнѣйшія потрясенія, проникающія до глубокихъ тайниковъ души,—а воспитатель долженъ имѣть ихъ въ своей власти и не рѣдко примѣнять къ сильнымъ натурамъ,—когда даже такія потрясенія скоропреходящи. Кто взвѣшиваетъ только качество впечатлѣній, а не ихъ количество, тотъ будетъ обдумывать свой образъ дѣйствія съ величайшей тщательностью и принимать мѣры съ величайшимъ искусствомъ. Правда, въ чело-

вѣческой душѣ ничего не пропадаетъ даромъ; но въ сознаниі одновременно пребываетъ только лишь немного; что обладаетъ значительной силой и что проникнуто многообразной связью, то выступаетъ въ душѣ легко и часто; и только то, что выдается изъ ряда вонъ, побуждаетъ къ дѣйствию. И случаи, которые, каждый въ отдѣльности, сильно дѣйствуютъ на душу, въ теченіе юныхъ лѣтъ такъ многочисленны и такъ разнообразны, что даже наиболѣе сильные изъ нихъ теряютъ свою силу, если время не воспроизводитъ ихъ и не возобновляетъ въ иныхъ разнообразныхъ видахъ. Между отдѣльными случаями опасны только тѣ, которые охлаждають сердце ребенка въ отношеніи къ его воспитателю, именно потому, что личныя отношенія осложняются съ каждымъ словомъ, съ каждымъ взглядомъ. Но и тутъ еще можно помочь во-время, конечно, не безъ большой и деликатной осторожности. Другія впечатлѣнія, какъ бы искусно они ни были вызваны, безъ всякой пользы выводятъ душу изъ ея обычнаго состоянія; она отскакиваетъ назадъ и испытываетъ нѣчто въ родѣ того, что испытываютъ, когда смѣются по поводу пустого страха.

25. Это опять приводитъ къ высказанному мною мнѣнію, что только тому возможно держать въ своей власти воспитаніе, кто умѣетъ внѣдрить въ юную душу значительный кругъ представленій, отдѣльныя части котораго внутренно связаны между собой и который обладаетъ силой, способной, съ одной стороны, преодолѣть неблагопріятные элементы среды, съ другой стороны растворить въ себѣ и соединить съ собою элементы благопріятные. Надо признаться, что только домашнее воспитаніе при счастливыхъ условіяхъ можетъ обезпечить искусству учителя возможность удовлетворить этому требованію; лишь бы только учителя воспользовались дѣйствительно представляющимися къ тому случаями! Тогда получатся образцы, по которымъ можно будетъ учиться вести это дѣло. Кромѣ того, — какъ бы мы тамъ ни возмущались — свѣтъ все же зависитъ отъ немногихъ; только немногіе, правильно образованные, могутъ правильно руководить имъ.

26. Въ тѣхъ случаяхъ, когда нельзя примѣнить указанный способъ обученія, важно прежде всего изслѣдовать наличные источники главныхъ впечатлѣній



и, если возможно, направить ихъ надлежащимъ образомъ. Тѣ, которые умѣютъ узнавать, какъ общее обнаруживается въ индивидуальномъ, изъ общаго плана усмотрять то, чего въ указанныхъ случаяхъ можно достигнуть, возводя человѣка къ человѣчеству, отрывокъ къ цѣлому, и низводя великое, съ соблюденіемъ пропорціональныхъ отношеній, къ предѣламъ малаго и даже бесконечно малаго.

27. Человѣчество непрестанно воспитываетъ само себя посредствомъ того круга представленій, который само производитъ. Если связи, соединяющія въ томъ кругѣ различные элементы, слабы, то, какъ цѣлое, онъ дѣйствуетъ слабо; и ничтожнѣйшій элементъ его, всплывающій на поверхность, какъ бы нелѣпъ онъ ни былъ, производитъ безпокойство и насиліе. Если разнообразныя элементы, его составляющіе, находятся во взаимномъ противорѣчій, то возникаютъ бесполезныя препирательства, и незамѣтно та сила, изъ-за которой идетъ споръ, передается грубымъ желаніямъ. Только благодаря согласію людей мыслящихъ можетъ одержать верхъ разумное, только благодаря согласію лучшихъ людей можетъ побѣдить лучшее.

---

# КНИГА ПЕРВАЯ.

## О ПЕДАГОГИКѢ ВООБЩЕ.

### ГЛАВА I.

#### ОПРЕДѢЛЕНІЕ ПЕДАГОГИКИ.

#### I.

Педагогика, какъ наука и какъ искусство воспитанія.—О педагогическомъ тактѣ <sup>1)</sup>).

1. Важно дѣлать различіе между педагогикой, рассматриваемой какъ наука, и искусствомъ воспитанія.

2. Что составляетъ содержаніе науки? Приведенное въ извѣстный порядокъ собраніе положеній, составляющихъ одно идейное цѣлое и вытекающихъ, насколько возможно, одно изъ другого подобно тому, какъ слѣдствія вытекаютъ изъ основаній, основанія изъ первыхъ началъ.—Что такое искусство? Сумма умѣній, которыя должны соединиться, чтобы произвести результатъ, поставленный какъ цѣль.—Наука требуетъ поэтому вывода своихъ положеній изъ ихъ основаній, слѣдовательно философскаго мышленія. Искусство требуетъ постояннаго дѣйствія, лишь согласнаго съ результатами науки: искусство не должно, на практикѣ, теряться въ спекулятивныхъ соображеніяхъ; данный моментъ требуетъ его помощи, тысяча препятствій вызываетъ его противодѣйствіе.

3. Разсмотримъ теперь отношенія между теоріей и практикой. Теорія, въ силу присущаго ей общаго характера, захватываетъ такое пространство, котораго каждый въ своей практикѣ затрогиваетъ только без-

<sup>1)</sup> *Первая лекція по педагогикѣ 1802 г. §§ 9-17.*



конечно малую часть; мало того, вслѣдствіе своей неопредѣленности, непосредственно вытекающей изъ общаго характера, она пренебрегаетъ всѣми подробностями, всѣми индивидуальными условіями, въ которыхъ практикъ каждый разъ находится, такъ же какъ всѣми индивидуальными приѣмами, личными соображеніями и усиліями, при помощи которыхъ практикъ долженъ приспособляться къ указаннымъ условіямъ. Вотъ почему школа науки всегда даетъ въ одно и то же время и слишкомъ много и слишкомъ мало для практики; вотъ почему всѣ практики, каждый въ области своего искусства, такъ мало заботятся о теоріи, въ собственномъ смыслѣ этого слова, опирающейся на глубокія изслѣдованія; они предпочитаютъ выставять противъ нея весь грузъ своихъ опытовъ и наблюденій. Между тѣмъ не разъ уже доказывалось и повторялось весьма пространно и до пресыщенія, что одна практика ведетъ только къ рутинѣ, что она даетъ крайне ограниченный и ничего не рѣшающій опытъ; что только теорія можетъ научить, какъ посредствомъ опыта и наблюденій вопрошать природу, если хотятъ получать отъ нея опредѣленные отвѣты. Все это въ полной мѣрѣ приложимо и къ педагогической практикѣ. Дѣятельность воспитателя здѣсь продолжается непрерывно; его дѣйствія, даже противъ его воли, бываютъ хороши или дурны, или, по меньшей мѣрѣ, онъ упускаетъ то, что могъ бы сдѣлать;—также непрерывно происходитъ и обратное дѣйствіе, результатъ его дѣятельности, не давая ему однако понять, что было бы, если бы онъ дѣйствовалъ иначе, и какой онъ получилъ бы результатъ, если бы поступилъ умнѣе и инергичнѣе, если бы онъ имѣлъ въ своемъ распоряженіи педагогическія средства, существованія которыхъ онъ быть можетъ только не подозрѣвалъ. Обо всемъ этомъ ничего не знаетъ его опытъ; послѣдній говоритъ только о немъ, только объ его отношеніяхъ къ другимъ людямъ, только о неудачѣ его плановъ, не раскрывая при этомъ основныхъ ошибокъ, только объ удачѣ его метода, не сравнивая его съ лучшими методами, имѣющими быть можетъ болѣе быстрый и болѣе видный успѣхъ. Такимъ образомъ можетъ случиться, что старый школьный учитель на закатѣ своихъ дней, или даже цѣлое поколѣніе и ряды поколѣній учителей, подвизающихся рядомъ и одинъ за другимъ

все потѣмъ же или почти тѣмъ же колеямъ, не подозрѣваютъ о томъ, что постигъ молодой начинающій учитель, благодаря счастливому случаю и правильно рассчитанному опыту, на первомъ же урокъ, сразу и съ полной ясностью. И это не только можетъ случиться, но случается несомнѣнно. Каждый народъ имѣетъ свой національный кругъ интересовъ, и съ еще большей опредѣленностью каждая эпоха имѣетъ свой собственный кругъ интересовъ, въ которомъ педагогъ, такъ же какъ всякій другой индивидуумъ, заключенъ со всѣми своими идеями, открытіями, попытками и вытекающими отсюда опытами. Другая эпоха приноситъ съ собой другіе опыты, потому что она занята чѣмъ-либо новымъ; и остается та вѣчная истина, что каждая сфера опытовъ, безъ принципа, установленнаго а priori, не только никогда не можетъ претендовать на абсолютную полноту, но даже не можетъ указать приблизительно степени своего приближенія къ этой полнотѣ. Потому-то тѣ, которые безъ философіи берутся за воспитаніе, такъ легко воображаютъ, что они произвели глубокія реформы, тогда какъ имъ удалось только кое-что исправить въ приемахъ воспитанія. Нигдѣ такъ не нужны широкіе философскіе взгляды, основанные на общихъ идеяхъ, какъ въ педагогикѣ, гдѣ будничная работа и индивидуальный опытъ, запечатлѣвающихся столь различнымъ образомъ, сильно суживаютъ горизонтъ воспитателя.

4. Но у всякаго хорошаго теоретика, который примѣняетъ свою теорію и не относится къ встрѣчающимся ему случаямъ съ такою педантичною медлительностью, какъ ученикъ къ своимъ ариѳметическимъ вычисленіямъ,—между теоріею и практикою совершенно произвольно вторгается средній членъ, именно извѣстный тактъ, способность быстро сужденія и рѣшенія, которая, не дѣйствуя, подобно рутинѣ, вѣчно однимъ и тѣмъ же образомъ, не должна однако похваляться (на что, по крайней мѣрѣ, имѣла бы право въ совершенствѣ примѣненная теорія) тѣмъ, что она можетъ, при строгой послѣдовательности и полномъ сознаніи правила, съ абсолютной точностью найти то, что нужно для каждаго отдѣльнаго случая. Именно потому, что для подобной сознательной работы, для полнаго примѣненія научныхъ положеній, потребовалось

бы сверхчеловѣческое существо, — въ человѣкѣ, каковъ онъ есть въ дѣйствительности, изъ всякой постоянной практики неизбѣжно вырабатывается извѣстный образъ дѣйствія, прежде всего зависящій отъ его чувства и только отдаленно отъ его убѣжденій; въ немъ онъ даетъ исходъ скорѣе внутреннему движенію; имъ онъ больше отражаетъ то, что на него подѣйствовало извнѣ, выражаетъ скорѣе свое душевное состояніе, чѣмъ результатъ своихъ размышленій.

5. „Но что это за воспитатель, скажутъ мнѣ, который такъ зависитъ отъ своего каприза и такъ отдается чувству удовольствія или неудовольствія, причиняемыхъ ему его учениками?“ — Но что это за воспитатель, спрошу я въ свою очередь, который хвалитъ своихъ учениковъ безъ сердечнаго къ нимъ участія и прищипываетъ, какъ книга? который размышляетъ и соображаетъ, пока его ученики учиняютъ одну глупость за другой, который не можетъ противопоставить безчинству этихъ часто очень сильныхъ натуръ быстрой энергіи мужской воли?“ Вопросы читателя и встрѣчные вопросы автора могутъ здѣсь уравниваться взаимно; я же возвращусь къ сдѣланному мною замѣчанію, что тактъ неизбѣжно вступаетъ на мѣста, оставленные пустыми теоріей, и такимъ образомъ становится непосредственнымъ регуляторомъ практики. Счастье еще, если этотъ регуляторъ есть послушный слуга теоріи, которую мы предполагаемъ правильной! Важный вопросъ, рѣшеніе котораго даетъ возможность судить о томъ, будетъ ли извѣстное лицо хорошимъ или плохимъ воспитателемъ, единственно таковъ: какъ развивается у него этотъ тактъ и развивается ли онъ согласно или въ противорѣчій съ тѣми законами, которые устанавливаетъ наука въ своей широкой всеобщности?

6. Продолжимъ немного далѣе наши размышленія и спросимъ, какія причины и какія вліянія должны дѣйствовать, чтобы этотъ тактъ укоренился въ насъ. Онъ прежде всего образуется во время практики; онъ образуется посредствомъ воздѣйствія на наши чувства того, чему мы научаемся въ этой практикѣ; это воздѣйствіе бываетъ то или иное, смотря по тому, какъ мы сами бываемъ настроены; на наше настроеніе мы должны и можемъ дѣйствовать размышленіемъ; отъ правильности и цѣнности этого размышленія, отъ интере-



са и моральной готовности, которые мы въ него вносимъ, зависятъ, чтобы оно направило и властно охватило тѣмъ или инымъ образомъ наше настроеніе, въ которомъ мы должны находиться передъ тѣмъ, какъ принимаемъ за воспитательную работу, слѣдовательно и присущій намъ способъ испытывать тѣ или инныя чувства во время исполненія этой работы и вмѣстѣ съ нимъ, наконецъ, тотъ тактъ, отъ котораго зависитъ успѣшность или неуспѣшность нашихъ педагогическихъ усилій. Другими словами: посредствомъ размышленій, соображеній, изслѣдованій, науки воспитатель долженъ подготовить не столько свои будущія дѣйствія въ отдѣльныхъ случаяхъ, сколько себя самого, свою душу, свой умъ и свое сердце для того, чтобы правильно воспринимать, понимать, чувствовать и обсуждать тѣ случаи, которые его ожидаютъ, и то положеніе, въ которомъ онъ окажется. Если онъ напередъ затерялся въ обширныхъ планахъ, онъ сдѣлается игролищемъ обстоятельствъ; но если онъ вооруженъ принципами, его опыты будутъ представляться ему съ полной ясностью и каждый разъ научать его, что онъ долженъ дѣлать. Если онъ не умѣетъ отличать важнаго отъ безразличнаго, онъ проглядитъ то, что необходимо, и будетъ тратить свои силы на то, что бесполезно. Если онъ смѣшиваетъ недостатокъ образованія съ слабостью духа, грубость со злостностью, то ежедневно его воспитанники будутъ ослѣплять его и пугать странными загадками. Если онъ, напротивъ того, знаетъ существенные пункты, основы своего дѣла, если онъ знаетъ главнѣйшія черты, характеризующія хорошіе и дурные задатки юной души, тогда онъ сумѣетъ предоставить себѣ и своимъ воспитанникамъ всю свободу, необходимую для поддержанія веселаго настроенія, не пренебрегая для этого обязанностями, не ослабляя нравственнаго воспитанія, не давая простора глупости и пороку.

7. Такимъ образомъ существуетъ — таково мое заключеніе — подготовка къ искусству посредствомъ науки, подготовка ума и сердца, которая предшествуетъ воспитательной работѣ и благодаря которой опытъ, пріобрѣтаемый нами исключительно во время этой работы, дѣлается для насъ поучительнымъ. Только въ дѣятельности, путемъ прак-

тики, научаются искусству, приобрѣтають тактъ, умѣніе, находчивость, ловкость; но и посредствомъ практики искусству научается только тотъ, кто предварительно изучилъ науку путемъ работы мысли, усвоилъ ее себѣ, уподобилъ ей себя и напередъ опредѣлилъ тѣ впечатлѣнія, которыя опытъ долженъ произвести на него.

8. Поэтому отъ подготовки ни въ какомъ случаѣ нельзя ожидать, чтобы она дала непогрѣшимаго мастера педагогическаго дѣла. Не слѣдуетъ также требовать отъ нея специальныхъ указаній. Нужно въ достаточной степени положиться на свою находчивость, чтобы найти въ ту же минуту то, что требуется въ каждую данную минуту. Даже отъ ошибокъ, которыя будутъ дѣлаться, слѣдуетъ ожидать поученія. И въ педагогикѣ это можетъ быть скорѣе, чѣмъ въ тысячѣ другихъ занятій, потому что каждое дѣйствіе воспитателя, отдѣльно взятое, само по себѣ не имѣетъ значенія, и безконечно важнѣе вся совокупность его поступковъ. Нельзя даже ожидать отъ его памяти, чтобы она всегда удерживала безчисленные мелочи, представляющіяся наблюденію.

9. Напротивъ того, нужно вполне проникнуться мыслями о достоинствѣ, важности и главнѣйшихъ средствахъ воспитанія. Передъ глазами воспитателя всегда долженъ стоять образъ юной чистой души, которая, подъ вліяніемъ умѣреннаго счастья и нѣжной любви, нѣкотораго душевнаго возбужденія и нѣкоторыхъ позывовъ къ будущей дѣятельности, постоянно развивается съ энергіей и все ускоряющимся движеніемъ впередъ. Пусть онъ сначала предоставитъ своему воображенію разукрасить этотъ образъ всѣми привлекательными чертами, но пусть онъ затѣмъ подвергнетъ себя строгой критикѣ размышленія, чтобы она показала ему, что въ его образѣ плодъ произвольной фикціи, грезы безъ реальнаго основанія, безъ связи, безъ внутренняго сцѣпленія и, что, напротивъ того, требованіе разума, существенное качество идеала. Представивъ себѣ такимъ образомъ ребенка, если не такимъ, какимъ онъ желалъ бы его воспитать, то, по крайней мѣрѣ, такимъ, который дѣйствительно былъ бы достоинъ наилучшаго воспитанія, пусть онъ дастъ ему въ своемъ воображеніи учителя, опять же не такого, который слѣдуетъ по



пятамъ своего воспитанника, какъ Руссо, не стража, не привязаннаго на цѣпи раба, у котораго ребенокъ похищаетъ свободу и который въ свою очередь самъ лишаетъ ребенка свободы, — но наставника, который мудро руководилъ бы имъ издали, умѣлъ бы при помощи словъ, глубоко проникающихъ въ душу, и энергичныхъ дѣйствій, во-время расположить къ себѣ воспитанника и съ полной безопасностью могъ бы предоставить его собственному развитію среди игръ и борьбы съ товарищами, его собственному стремленію къ дѣятельности и къ чести, какъ ихъ понимаетъ возмужалый возрастъ, его собственному отвращенію отъ порочныхъ примѣровъ, которыми свѣтъ увлекаетъ насъ или предостерегаетъ, смотря по нашему желанію. Такого-то именно руководителя издали, такія его слова и такія его дѣйствія мы и стремимся открыть и предугадать. Ибо если то время, которое другъ юношества охотно ему посвящаетъ, недостаточно для воспитанія, то само воспитаніе невозможно. Въ самомъ дѣлѣ, если воспитатель долженъ отдать воспитаннику все свое время, безъ остатка свои лучшіе годы, какъ часто отъ него требуютъ, или посвятить ему свои лучшіе годы, — онъ, по необходимости, долженъ пренебречь собою, отношеніе между воспитателемъ и воспитанникомъ вѣчно будетъ натянутымъ, перестанетъ быть естественнымъ и подорветъ самую сущность воспитанія: ребенокъ будетъ имѣть только надзирателя, а не истиннаго воспитателя. Наша наука должна учить насъ искусству, которое въ высокой степени развиваетъ прежде всего учителя и которое, въ свою очередь, дѣйствуетъ съ такой силой и сосредоточенностью, съ такой увѣренностью и точностью, что для него нѣтъ надобности вмѣшиваться въ дѣло каждую минуту: оно можетъ пренебречь значительною частью случайностей и всегда воспользоваться для своего дѣла наиболѣе важными случаями вмѣшательства „судьбы“. Ибо „судьба“, обстоятельства, окружающая среда, принимающая участіе въ воспитаніи, на что педагоги обыкновенно такъ громко жалуются, — все это не всегда и не во всѣхъ отношеніяхъ дѣйствуетъ неблагопріятно. Само воспитаніе, разъ оно пріобрѣло извѣстную степень силы, очень часто можетъ заставитьъ всѣ эти вліянія служить своимъ собственнымъ цѣлямъ. Общество и природа въ общемъ

дѣлають уже гораздо больше для воспитанника, нежели тѣ результаты, которыми въ среднемъ можетъ похвалиться воспитаніе.

### *О педагогическомъ тактѣ* <sup>1)</sup>.

Сущность педагогическаго такта состоитъ въ томъ, чтобы различать, когда можно предоставить воспитаннику идти своимъ медленнымъ ходомъ и когда надо, напротивъ, поторопиться. Первый образъ дѣйствія хорошъ, когда дѣтскія качества развиваются благопріятно, когда видно, что болѣе высокія требованія дѣйствовали бы на воспитанника лишь подавляющимъ образомъ, когда, наконецъ, кругъ его представленій, благодаря достаточнымъ занятіямъ, обезпеченъ отъ преждевременнаго сліянія, придающаго уму тугость. Второй путь слѣдуетъ предпочесть, когда медлительность опасна вслѣдствіе возникновенія наклонностей, появленія запросовъ и слагающихся мнѣній, также вслѣдствіе достиженія именно теперь воспріимчивости къ воспитательному воздѣйствію. Тогда можно сказать себѣ: молодой человѣкъ долженъ уразумѣть то или другое теперь или никогда.

## II.

### *Педагогика какъ наука* <sup>2)</sup>.

10. Нѣтъ ни одной отрасли науки, гдѣ сосредоточенность мысли, во всякой формѣ, такъ необходима, какъ въ педагогикѣ. Уже для самой науки воспитанія (въ противоположность къ искусству) требуется единеніе двухъ видовъ мышленія, обыкновенно распредѣляемыхъ между совершенно различными способностями: мышленія теоретическаго и мышленія практическаго. Повинуясь разсудку, слѣдуетъ быть совершенно спокойнымъ, чтобы обсуждать возможность исполненія. Знаніе и хотѣніе здѣсь соединяются вмѣстѣ. Равнымъ образомъ необходимо зна-

<sup>1)</sup> *Педагогическіе афоризмы* § 101.

<sup>2)</sup> Тамъ же, §§ 5—12.

не всякаго рода, особенно знаніе психологіи, въ соединеніи съ знаніемъ вещей, и это знаніе не должно быть только научнымъ: оно должно еще соединяться съ общимъ представленіемъ о цѣнности, какую имѣютъ эти науки въ окружающей дѣйствительности, и о способѣ, какимъ эта дѣйствительность даетъ имъ цѣнность въ душѣ ребенка. Всѣмъ своимъ знаніемъ мы должны пользоваться, всѣмъ своимъ положеніемъ мы должны поддерживать знаніе. Вотъ гдѣ представляется воспитателю случай испытать себя, чтобы видѣть, чего онъ можетъ достигнуть силою всей своей личности.

11. Педагогика, какъ законченная наука, можетъ быть воздвигнута только на завершеномъ зданіи всѣхъ остальныхъ наукъ. Гдѣ она представляется легкой, тамъ она выдаетъ свое дѣтство, въ періодѣ котораго она на самомъ дѣлѣ еще теперь находится. И я не имѣю притязанія преподавать педагогику какъ законченную науку. Но я не теряю надежды возможно ближе подойти къ ея цѣли и именно этимъ вызвать нѣкоторыя соображенія о связи, соединяющей различныя научныя занятія какъ между собою, такъ и съ жизнью, и о нашемъ еще столь грубомъ пониманіи совокупности всего того, что даетъ образованнаго человѣка.

12. Если мы назовемъ всю педагогику вплоть до нашего времени тѣмъ, что она есть въ дѣйствительности, т.-е. грубымъ эмпиризмомъ, то этимъ мы вовсе не выскажемъ о ней презрительнаго сужденія. Очень умные мужчины и женщины въ очень важныхъ житейскихъ случаяхъ часто дѣйствуютъ съ полнымъ успѣхомъ, руководясь исключительно подобнымъ эмпиризмомъ. И величайшія изобрѣтенія появлялись въ тѣ вѣка, когда еще не думали ни о какой теоріи. Скорѣе даже теорія всегда является послѣ практики, а удачная практика предшествуетъ теоріи. Съ другой стороны, признакъ невѣжества—пренебрегать теоріей потому, что уже обладаютъ рутиной практики. Ибо для правильнаго сужденія о какомъ-нибудь дѣлѣ и для усовершенствованія его теорія нужна даже тогда, когда оно уже въ полномъ ходу и, благодаря всевозможнымъ приѣмамъ, свидѣтельствующимъ о ловкомъ и практическомъ веденіи его, заслуженно пользуется хорошей репутацией.

13. Но допустимъ, что извѣстное дѣло, которымъ



давно уже многіе занимаются съ большимъ усердіемъ, не пользуется общимъ и неоспоримымъ признаніемъ, что нѣкоторые нападаютъ на него какъ на дѣло, въ общемъ мало плодотворное, а другіе разрываютъ его такимъ образомъ, что то одну часть его, то другую признаютъ единственно важной, единственно полезной, отбрасывая все остальное: тогда теорія является единственнымъ убѣжищемъ, къ которому можно еще обратиться съ нѣкоторой надеждой, чтобы разсѣять сомнѣнія,

14. Можно ли отрицать, что этотъ случай соответствуетъ дѣйствительному положенію воспитательнаго дѣла?—По крайней мѣрѣ Нимейеръ <sup>1)</sup>, къ авторитету котораго мы будемъ обращаться очень часто и только изъ высокаго уваженія къ его знаменитому сочиненію, не считалъ ниже своего достоинства посвятить нѣсколько параграфовъ сомнѣніямъ, которыя могутъ возникнуть относительно значенія педагогики; при томъ не только сомнѣніямъ относительно той или иной теоріи, принятой быть можетъ нѣсколько поспѣшно, но особенно тѣмъ сомнѣніямъ, которыя опираются на факты. Наилучшее воспитаніе часто не удается. Выдающіеся люди становятся тѣмъ, что они есть, большею частью благодаря самимъ себѣ; а посредствомъ, такъ же какъ и рѣзко обозначившіяся индивидуальности, остаются въ своей сферѣ, несмотря на искусство, которое къ нимъ примѣняли, чтобы ихъ поднять или сдѣлать лучшими.

15. Приблизительно то же бываетъ и съ врачами, но это нисколько не побуждаетъ ихъ сидѣть сложа руки. Они накопляютъ опыты; они пытаются примѣнять и теоріи. Это, однако, дѣлаютъ не всѣ; и также мало можно ожидать отъ всѣхъ воспитателей, чтобы они очень заботились о теоріи педагогики. Будемъ довольны, если отъ времени до времени найдется одинъ, который не боится предаться размышленіямъ и не прочь дать себѣ отчетъ о причинахъ частыхъ неудачъ,—какъ это дѣлаютъ врачи, когда они отыскиваютъ происхожденіе

---

<sup>1)</sup> Знаменитый нѣмецкій педагогъ (1754—1828), авторъ книги *Основы воспитанія и обученія* (1796), не утратившей своего значенія и до сихъ поръ. Ему обязаны своимъ процвѣтаніемъ франковскія учрежденія въ Галле.

неизлѣчимыхъ болѣзней,—или выяснитъ себѣ причины часто прекраснаго образованія, достигнутаго безъ помощи искусства, при чемъ и здѣсь они имѣютъ передъ собой хорошій примѣръ врачей, которые весь успѣхъ приписываютъ цѣлительной силѣ природы тамъ, гдѣ ихъ собственное участіе оказалось мало полезнымъ.

16. Едва ли стоитъ говорить, что жалобы, раздававшіяся въ послѣднее время на устройство школы, дали сильный толчекъ къ болѣе глубокому изслѣдованію воспитательнаго дѣла; но не слѣдуетъ упускать изъ виду, что вообще предпочтеніе, отдаваемое въ настоящее время почти всегда обученію передъ другими видами воспитанія, есть вопросъ, подлежащій еще разсмотрѣнію. Важность его должна быть ясна по крайней мѣрѣ для тѣхъ, которые, признавая высокое значеніе религіознаго воспитанія, въ то же время убѣждены, что религія пребываетъ не столько въ знаніи, сколько въ сердцѣ. Если въ прежнее время обученіе цѣнилось мало, то теперь является вопросъ, не преувеличиваютъ ли его значенія и при томъ въ ущербъ общему воспитанію. Правда, каждая школа съ обученіемъ соединяетъ нѣчто, обыкновенно называемое дисциплиной, что лучше было бы назвать управленіемъ дѣтьми; но что это совсѣмъ не то, что составляетъ истинно нравственное образованіе (хотя въ неустановившемся словоупотребленіи слову „дисциплина“ иногда придается такое значеніе),—въ томъ не можетъ быть никакого сомнѣнія для всякаго, кому не чужды основныя педагогическія понятія. И если бы кто-нибудь могъ еще быть дѣйствительно того мнѣнія, что кромѣ дисциплины, которая создаетъ порядокъ для данной минуты, не существуетъ нравственнаго воспитанія, которое подготавливаетъ образованіе для будущаго, то подобная разниа во мнѣніяхъ послужила бы только подтвержденію той мысли, изъ которой мы исходили, что дѣло воспитанія даже тамъ, гдѣ оно еще пользуется нѣкоторымъ уваженіемъ, рискуетъ расползтись по швамъ, потому что одни объявляютъ одну его часть, другіе другую бесполезнымъ и празднымъ занятіемъ.

17. Но допустимъ готовность искать теоріи педагогики, и сейчасъ же представляются двѣ стороны, разниа между которыми нужно принять во вниманіе.



Воспитаніе есть трудъ, и, какъ всякій трудъ, имѣеть съ одной стороны свою цѣль, съ другой стороны свои средства и препятствія. Поэтому наше изслѣдованіе распадается на двѣ весьма различныя части. Разсмотрѣніе цѣли воспитанія ведетъ насъ въ область идеала; обсужденіе же средствъ и препятствій низводитъ насъ къ повседневной, даже къ самой низменной дѣйствительности. Всѣ великіе люди, болѣе или менѣе размышлявшіе и писавшіе о воспитаніи, отъ Платона до Фихте, обнаруживаютъ стремленіе къ идеалу. И какъ могло быть иначе? Безъ возвышенной цѣли, кто могъ бы возымѣть рѣшимость снизойти до дѣтскаго міра? Безъ надежды, съ которою смотрять на юношество, кто могъ бы преодолѣть холодъ той мысли, что свѣтъ все же останется такимъ, каковъ есть? Быть можетъ слѣдуетъ прибавить, что каждый, принимавшій близко къ сердцу дѣло воспитанія, сознательно испытывалъ и поддерживалъ въ себѣ извѣстную иллюзію лишь для того, чтобы сохранять надлежащее настроеніе въ своихъ личныхъ, внутреннихъ чувствомъ долга, стремленіяхъ къ лучшему.

---

## ГЛАВА II.

### ОТНОШЕНІЯ МЕЖДУ ПЕДАГОГИКОЙ И ФИЛОСОФІЕЙ.

#### I.

О воспримчивости къ воспитанію <sup>1)</sup>.

1. Основное положеніе педагогики есть воспримчивость къ воспитанію, присущая ребенку.

*Примѣчаніе.* Слѣды воспримчивости къ воспитанію воли обнаруживаются въ душѣ благородныхъ животныхъ. Но воспримчивость къ воспитанію воли въ цѣляхъ нравственныхъ мы знаемъ только у человѣка.

2. Какъ наука, педагогика зависитъ отъ практической философіи и отъ психологіи. Первая указываетъ цѣль воспитанія, вторая путь къ цѣли, средства и препятствія.

*Примѣчаніе.* Въ содержаніе этого пункта входитъ также зависимость педагогики отъ опыта, такъ какъ, съ одной стороны, практическая философія заключаетъ въ себѣ приложеніе къ опыту, съ другой стороны, психологія исходитъ не только изъ метафизики, но также изъ опыта, правильно понятого при посредствѣ метафизики. Но исключительно эмпирическое знаніе людей тѣмъ менѣе достаточно для педагогики, чѣмъ измѣнчивѣе данная эпоха въ своихъ нравахъ, привычкахъ и мнѣніяхъ. Вслѣдствіе этого абстракціи, почерпнутыя изъ предыдущихъ наблюденій, мало-по-малу выходятъ изъ того круга, для котораго онѣ имѣли значеніе.

3. Философскія системы, допускающія или фатализмъ или трансцендентальную свободу, сами себя исключаютъ изъ педагогики. Ибо онѣ не могутъ допустить, оставаясь послѣдовательными, воспримчивость къ воспитанію, которая указываетъ на переходъ отъ неопредѣленности къ прочно установленному состоянію.

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ.* §§ 1—4, 6—7.

4. Педагогика однако не должна предполагать безграничной восприимчивости къ воспитанію, и на психологіи лежитъ задача предупредить подобную ошибку. Неопредѣленное состояніе ребенка ограничено его индивидуальностью. Сверхъ того, доступная для воспитанія возможность опредѣлять индивидуальность ограничена обстоятельствами даннаго положенія и времени. Прочно установившееся состояніе взрослого продолжаетъ развиваться внутренно и ускользаетъ отъ воспитателя.

5. Силу воспитанія не слѣдуетъ преувеличивать, но и не слѣдуетъ считать меньшей, чѣмъ она есть на самомъ дѣлѣ. Воспитатель долженъ пробовать, какъ далеко онъ можетъ итти; но всегда пусть онъ ожидаетъ, что, подъ вліяніемъ наблюденій надъ результатами, ему придется отступать къ границамъ разумныхъ опытовъ. Чтобы ничего не упустить, онъ долженъ имѣть передъ глазами всю теорію идей практической нравственности <sup>1)</sup>, а чтобы правильно понимать и толковать наблюденія, онъ всегда долженъ обращаться къ психологіи.

6. При научномъ разсмотрѣніи предмета прибѣгаютъ къ разграниченію понятій, которыя въ практикѣ постоянно должны быть соединены. Ибо воспитательное дѣло происходитъ безъ перерыва и, за разъ удовлетворяя всѣмъ соображеніямъ, всегда должно соединять будущее съ прошедшимъ. Вотъ почему неудовлетворительна такая форма лекцій по педагогикѣ, которая ограничивается послѣдовательнымъ изложеніемъ, въ порядкѣ возрастовъ, всего того, что надо дѣлать при воспитаніи.

## II.

### Философское основаніе педагогики <sup>2)</sup>.

7. На сколько вѣрно то, что философія должна говорить о назначеніи и природѣ человѣка, настолько неоспоримо, что педагогика стремится и должна быть философской наукой. Она должна быть философской наукой потому, что человѣкъ долженъ быть воспитанъ къ добродѣтели, въ полномъ значеніи этого слова; она должна быть философской также потому, что кто не-

<sup>1)</sup> См. ниже стр. 36.

<sup>2)</sup> Педагогическіе афоризмы, §§ 1—4 съ сокращеніями.

знаеть природы челоуѣка, тотъ остается въ полномъ невѣдѣніи относительно возможности его образованія или уродованія.

8. Но, къ несчастію, скудость иныхъ философскихъ системъ такъ велика, что онѣ и не думаютъ объ установленіи точной связи между практической философіей, опредѣляющей то, что называется долгомъ, и психологіей, изслѣдующей духовную природу челоуѣка, хотя отъ этого зависитъ не только педагогика въ самомъ широкомъ смыслѣ слова (обнимающая все образованіе челоуѣка), но также и политика. Кантъ вдвинулъ между практической философіей и психологіей засовъ въ видѣ трансцендентальной свободы; и многіе изъ тѣхъ, которые выдають себя за мыслителей, настолько слабы умомъ, что до сихъ поръ еще думаютъ, будто этотъ бумажный засовъ сдѣланъ изъ твердаго металла.

9. Можно послѣ этого спросить, полезно ли при такихъ обстоятельствахъ философское изложеніе педагогики.

10. Но сомнѣніе въ полезности работы, признанной необходимою съ нравственной точки зрѣнія, не должно мѣшать самой работѣ. Педагогика должна быть разрабатываема въ философскомъ духѣ, и этого достаточно. Вѣрно также и то, что педагогика, если ее разрабатывать какъ должно, то есть какъ того требуетъ своеобразный характеръ воспитательнаго дѣла, можетъ мало-по-малу выправить даже испорченную философію. Воспитательное дѣло обязываетъ мыслящаго челоуѣка заниматься практической философіей и психологіей, и, приступая къ нему со спутанными понятіями, нельзя надѣяться на какіе либо успѣхи.

### III.

ПЕДАГОГИКА, ОСНОВАННАЯ НА ПРАКТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФІИ. — ПЯТЬ НАВРСТВЕННЫХЪ ИДЕЙ. — НЕОБХОДИМОСТЬ НАВРСТВЕННАГО И РЕЛИГІОЗНАГО ВОСПИТАНІЯ <sup>1)</sup>.

11. Словомъ „добродѣтель“ обозначается вся полнота педагогической цѣли. Добродѣтель же есть идея в ну-

<sup>1)</sup> Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 8—19.



тренней свободы, достигшая въ личности состоянія прочной реальности. Отсюда вытекает двоякаго рода работа, ибо внутренняя свобода есть отношеніе между двумя сторонами: разумомъ и волею, и задача воспитателя — каждую изъ этихъ сторонъ довести до состоянія реальности, чтобы онѣ могли соединиться въ прочное отношеніе. Подъ словомъ „разсудокъ“ слѣдуетъ понимать прежде всего эстетическое (которое не есть еще моральное) сужденіе о волѣ.

12. Изъ идей практической философіи идея совершенства напоминаетъ о томъ, что надлежитъ заботиться о здоровьѣ тѣла и духа, цѣнить то и другое и имѣть желаніе совершенствовать ихъ.

13. Идея благорасположенія прежде всего напоминаетъ воспитателю о томъ, что онъ долженъ такъ долго держать ребенка вдали отъ всякихъ позывовъ къ зложелательству, пока эти позывы могутъ быть опасны. Но такъ же необходимо, чтобы воспитанникъ самъ понималъ цѣну благорасположенія.

14. Идея права требуетъ, чтобы воспитанникъ отказался отъ борьбы; кромѣ того, она требуетъ, чтобы онъ размышлялъ о борьбѣ для того, чтобы такимъ образомъ въ немъ укрѣплялось уваженіе къ праву.

15. Идея справедливости принимается во вниманіе особенно въ тѣхъ случаяхъ, когда воспитанникъ заслужилъ наказаніе въ собственномъ смыслѣ слова, какъ искупленіе за сознательно причиненное зло; при этомъ необходимо, чтобы строго соблюдалась мѣра наказанія и чтобы самъ наказанный признавалъ ее справедливой.

*Примѣчаніе.* Съ такимъ наказаніемъ не слѣдуетъ смѣшивать такъ называемое педагогическое наказаніе, дѣйствующее посредствомъ естественныхъ послѣдствій.

16. Между многими дѣтьми или товарищами образуется, въ маломъ масштабѣ, общество, основанное на правѣ и системѣ воздаянія. Это явленіе надлежитъ привести въ согласіе съ тѣми требованіями, которыя въ большемъ масштабѣ возникаютъ изъ тѣхъ же самыхъ идей.

17. Система государственнаго управленія имѣетъ очень важное отношеніе къ педагогикѣ: ибо каждый воспитанникъ, безъ различія сословія, долженъ быть приученъ къ единенію съ другими, чтобы быть полезнымъ обществу. Это требованіе можетъ принимать весьма различныя формы, даже въ отношеніи физическаго воспитанія.

18. Въ дѣлѣ воспитанія идея совершенства господствуетъ надъ другими идеями не вслѣдствіе большаго значенія, но вслѣдствіе непрерывнаго ея примѣненія. Въ самомъ дѣлѣ воспитатель видитъ въ еще незрѣломъ человѣкѣ силу, которую онъ долженъ, при постоянномъ вниманіи къ ней, увеличивать, направлять во всѣ стороны и сдерживать.

19. Но именно это легко можетъ придать нравственному воспитанію въ собственномъ смыслѣ ложное направленіе, такъ какъ воспитанникъ замѣчаетъ перевѣсъ требованій учиться, упражняться и примѣнять заученное и склоненъ думать, что съ него въ сущности достаточно того, что онъ исполняетъ ихъ.

20. Уже изъ этого довода вытекаетъ необходимость соединять съ собственно нравственнымъ воспитаніемъ, которое въ повседневной жизни всегда имѣетъ цѣлью привести индивидуума къ правильному самоопредѣленію, воспитаніе религіозное; и это для того, чтобы внушить болѣе скромное мнѣніе тому, кто вообразить, что онъ что-то сдѣлалъ. Но религіозное воспитаніе нуждается въ свою очередь въ воспитаніи нравственномъ; ибо въ немъ лежитъ опасность ханжества, которое грозитъ развиться, пока нравственность не приобрѣла еще твердаго основанія въ привычкѣ къ серьезному самонаблюденію, въ видахъ порицанія себя для того, чтобы сдѣлаться лучшимъ. А такъ какъ нравственное воспитаніе можетъ слѣдовать только за пріобрѣтеніемъ эстетическаго сужденія и правильныхъ привычекъ, то и съ религіознымъ воспитаніемъ такъ же мало слѣдуетъ торопиться, какъ и задерживать его безъ особой необходимости.

#### IV.

У СЛОВІЯ ВОСПРИИМЧИВОСТИ КЪ ВОСПИТАНІЮ.  
О Б У Ч Е Н І Е . — Н Р А В С Т В Е Н Н О Е О Б Р А З О В А Н І Е . —  
У П Р А В Л Е Н І Е <sup>1)</sup>.

##### 1. Обученіе.

21. Не разъ замѣчается удивительное противорѣчіе: нѣкоторыя дѣти въ своей средѣ обнаруживаютъ зна-

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 28—44.*

чительную память, богатую фантазію, много ума, въ то время какъ ихъ учитель или воспитатель приписываетъ имъ эти качества въ слабой степени. Они даже выдаются въ своемъ кругу, какъ самыя разсудительныя, они пользуются по меньшей мѣрѣ уваженіемъ своихъ товарищей, тогда какъ на урокахъ они являются прямо неспособными. Такіе факты показываютъ, какъ трудно искусству преподаванія проникнуть надлежащимъ образомъ въ индивидуальное развитіе ребенка. Въ то же время очевидно, что въ извѣстныхъ группахъ представленій происходитъ то же, что обыкновенно приписываютъ отдѣльнымъ способностямъ души.

22. Какъ взрослый человѣкъ имѣетъ для церкви, домашнихъ занятій, общества и т. п. свойственныя ему группы представленій, которыя, въ извѣстной мѣрѣ проникая одна въ другую и взаимно вліяя одна на другую, далеки отъ полнаго совпаденія во всѣхъ пунктахъ, такъ и ребенокъ имѣетъ уже свои группы представленій, однѣ для школы, другія для семьи, третьи для мѣста игръ и т. п. Скорѣе этой причиной, нежели сознательнымъ укрывательствомъ, слѣдуетъ объяснять тотъ фактъ, на который указываютъ, когда говорятъ, что такой-то ребенокъ среди чужихъ совсѣмъ иной, нежели дома или въ школѣ.

23. Для воспитателя одинаково важны, какъ внутреннее построеніе группъ представленій у его воспитанника, такъ и разница въ большей или меньшей легкости, съ которою онѣ выступаютъ въ сознаніи, и продолжительность пребыванія ихъ въ сознаніи или быстрота ихъ исчезновенія. Отъ всего этого непосредственно зависятъ условія успѣшности обученія и нравственнаго образованія. Существенное объ этомъ будетъ сказано ниже, въ главахъ объ интересѣ и воспитаніи характера.

24. Восприимчивость къ воспитанію, слѣдовательно, не зависитъ отъ отношенія между многими, первоначально различными, способностями души, но отъ отношеній уже пріобрѣтенныхъ группъ представленій отчасти между собою, отчасти къ физической организаци. Въ томъ и другомъ отношеніи каждый воспитанникъ долженъ быть предметомъ наблюденія.

*Примѣчаніе.* У тѣхъ, которые въ ранніе годы были подъ руководствомъ различныхъ лицъ или перебивали



во многихъ домахъ и испытали различныя положенія въ жизни, обыкновенно существуютъ группы представленій, плохо согласованныя и плохо связанныя между собою. Отъ такихъ индивидуумовъ не слѣдуетъ ожидать, чтобы они всецѣло отдались воспитателю; они питаютъ тайныя желанія, чувствуютъ противорѣчія, которыя не легко отгадать, и скоро принимаютъ направление, по которому часто не можетъ слѣдовать воспитатель.

Гораздо болѣе доступны воспитанію тѣ, которые долго находились подъ руководствомъ одного лица (лучше всего матери) и не привыкли скрывать передъ нимъ. Но тутъ важно, чтобы дальнѣйшее воспитаніе такихъ дѣтей тщательно было связано съ тѣмъ моментомъ, въ которомъ ихъ засталъ воспитатель, и не требовалось никакихъ скачковъ.

25. Чтобы знать, до какой степени каждый индивидуумъ воспріимчивъ къ воспитанію, необходимо прибѣгнуть къ наблюденію, которое должно быть направлено, съ одной стороны, на существующія уже группы представленій, съ другой стороны, на физическія расположенія. Надо принять во вниманіе темпераментъ, особенно же возбудимость къ аффектамъ. У однихъ страхъ, у другихъ гнѣвъ является первымъ естественнымъ движеніемъ; у однихъ плачь и смѣхъ вызывается легко, у другихъ съ трудомъ; есть такіе, у которыхъ сосудистая система возбуждается по малѣйшему поводу.

Далѣе слѣдуетъ наблюдать:

1. Въ свободные отъ занятій часы: пользуются ли воспитанники, еще совсѣмъ по-дѣтски, для того, чтобы поиграть, всякимъ представившимся предметомъ, или они сознательно измѣняютъ свои игры сообразно съ измѣненіемъ вкуса, или, наконецъ, они уже обнаруживаютъ постоянную склонность къ извѣстнымъ вещамъ?

2. Въ отношеніи ученія: воспринимаютъ ли воспитанники длинные ряды или только короткіе? Много или мало ошибокъ допускаютъ они при воспроизведеніи этихъ рядовъ? Отражается ли въ игрѣ, свободно и естественно, то, что заучено ими?

3. Наконецъ, то, въ чемъ они высказываются, имѣетъ ли характеръ поверхностный или болѣе или менѣе



глубокій? Это можно узнать мало-по-малу, сравнивая ихъ слова съ поступками.

26. Такъ какъ обученіе ограничивается только сообщеніемъ знаній, то ни въ какомъ случаѣ нельзя ручаться за то, что оно составитъ важный противовѣсъ недостаткамъ индивидуальности и тѣмъ группамъ представленій, которыя существуютъ независимо отъ него. Но отъ болѣе или менѣе полного проникновенія обученія въ эти группы зависитъ качество и количество пользы, которая можетъ проистекать отъ обученія для нравственности.

27. Сообщенныя обученіемъ знанія должны по меньшей мѣрѣ служить матеріаломъ для методической работы; въ противномъ случаѣ они не способствуютъ даже расширенію объема умственной дѣятельности. Цѣнность ихъ увеличивается, если они пріобрѣтаютъ свободную подвижность, благодаря которой они обогащаютъ воображеніе. Но нравственное ихъ вліяніе остается всегда подъ сомнѣніемъ, пока они не способствуютъ исправленію или эстетическаго сужденія, или желаній и поступковъ, или того и другого вмѣстѣ. И тутъ еще необходимы нѣкоторыя особыя правила. Вообще грубость уменьшается по мѣрѣ того, какъ обученіемъ расширяется кругъ идей; ибо желанія теряютъ долю своей односторонней энергіи уже отъ того, что они расширяются въ этомъ кругу. И если, сверхъ того, обученіе знакомитъ въ понятной формѣ съ какими-нибудь эстетическими предметами, то настроеніе духа облагораживается въ силу того, что оно по крайней мѣрѣ приближается къ правильному сужденію о волѣ, т. е. къ произведенію практическихъ идей. Но если знаніе становится главнымъ образомъ предметомъ тщеславія, то всѣ эти выгоды легко перевѣшиваются вредными послѣдствіями.

28. Для обученія, чтобы оно проникло въ наличныя мысли и чувства ребенка, должны быть открыты всѣ двери. Обученіе, имѣющее односторонній характеръ, вредно уже потому, что мы не можемъ съ увѣренностью предположить, что больше всего подѣйствуетъ на воспитанника.

29. Наличныя группы представленій возникаютъ изъ двухъ главныхъ источниковъ: опыта и общенія. Опытъ даетъ намъ знаніе природы, но знаніе не полное и грубое; общеніе внушаетъ намъ чувства къ людямъ,

но не всегда только похвальные, часто въ высшей степени достойныя порицанія. Въ послѣднемъ случаѣ крайне необходимо ихъ улучшать. Но не слѣдуетъ пренебрегать и знакомствомъ съ природой, безъ котораго ребенокъ обреченъ на заблужденія, фантастическія мечтанія и сумасбродства всякаго рода.

30. Отсюда два главныхъ направленія въ обученіи: историческое и натуралистическое. Первое заключаетъ въ себѣ не только исторію, но и филологію, второе обнимаетъ не только естественныя науки, но и математическія.

31. Уже для того, чтобы противодѣйствовать эгоизму, человѣческія отношенія необходимо сдѣлать главнымъ предметомъ всего обученія въ каждой школѣ, которая беретъ на себя задачу образовать всего человека, отъ сельской школы до гимназій. Таково значеніе историческихъ и философскихъ занятій въ школѣ, и лишь въ виду этого долженъ быть имъ данъ извѣстный перевѣсъ.

*Примѣчаніе.* Это не исключаетъ, въ отношеніи гимназій, другой точки зрѣнія, согласно съ которой онѣ должны поддерживать знакомство съ древностью; напротивъ того, эта точка зрѣнія должна быть приведены въ связь съ предыдущей.

32. Занятія математикой, отъ простаго счисленія до высшей математики, должны примыкать къ изученію наукъ естественныхъ и такимъ образомъ къ опыту, чтобы найти себѣ доступъ въ кругъ представленій воспитанника. Ибо самое глубокое обученіе математикѣ перестаетъ быть педагогическимъ, разъ оно образуетъ обособленную группу представленій, мало при этомъ вліяя на личную цѣнность человека или, что бываетъ чаще всего, скоро исчезая изъ памяти.

## 2. Нравственное образованіе.

33. Вообще говоря, всегда остается невыясненнымъ, воспринять ли и переработанъ матеріаль, предлагаемый обученіемъ, и какимъ образомъ онъ воспринять и переработанъ. Уже для того, чтобы уменьшить эту неизвѣстность, надлежитъ постоянно заниматься характеромъ воспитанника.

Въ этомъ заключается задача нравственнаго образованія.

34. Но, даже независимо отъ обученія, нравственное образованіе должно стремиться оберегать отъ страстей и предупреждать вредное проявленіе аффектовъ. Правда, по истеченіи годовъ воспитанія, индивидуальность всегда прорывается въ этомъ отношеніи; но тогда она готовитъ себѣ и опыты; къ послѣднимъ присоединяются отдаленныя послѣдствія воспитанія, обнаруживающіяся (смотря по тому, въ какой степени оно удалось) въ способѣ и степени самосознанія, силою котораго взрослый человѣкъ старается держать въ границахъ свои природныя недостатки.

35. Обыкновенно человѣкъ, лишь только становится болѣе свободнымъ въ своихъ движеніяхъ, стремится достигнуть того положенія, которое съ раннихъ лѣтъ представлялось ему наиболѣе желательнымъ. Поэтому нравственное образованіе, совмѣстно съ обученіемъ, должно работать надъ тѣмъ, чтобы въ направленіи желаній воспитанника не появлялось обманчивыхъ образовъ, и чтобы онъ получилъ вѣрное повиманіе удобствъ и неудобствъ различныхъ состояній и положеній въ жизни.

36. Все, что нравственное образованіе можетъ сдѣлать въ отношеніи индивидуальности, основывается не столько на ограниченіяхъ (которыя не могутъ длиться долго), сколько на содѣйствіи раннему развитію лучшихъ чувствъ въ индивидуумѣ, вслѣдствіе чего послѣднія получаютъ въ немъ перевѣсъ.

### 3. Управленіе.

37. Большая часть ограниченій, необходимыхъ въ періодѣ воспитанія, относится къ другому роду педагогическаго воздѣйствія, именно къ управленію. Въ самомъ дѣлѣ, помимо образованія, взятаго въ цѣломъ, дѣти, такъ же неизбежно какъ взрослые, испытываютъ на себѣ давленіе, которому подвергается каждый индивидуумъ со стороны окружающихъ людей; но они должны быть удерживаемы въ своихъ границахъ. Заботу объ этомъ государство возлагаетъ на семью, опекуновъ и школу. То, что сюда относится, часто



смѣшивается на практикѣ съ нравственнымъ образованіемъ. Цѣль управленія лежитъ въ настоящемъ, между тѣмъ какъ нравственное образованіе имѣетъ въ виду будущаго взрослого человѣка. Эти точки зрѣнія до того различны, что въ педагогикѣ необходимо дѣлать различіе между нравственнымъ образованіемъ и управленіемъ.

38. Даже относительно мѣръ, принимаемыхъ управленіемъ, важно знать, въ какой степени онѣ чувствуются воспитанникомъ. Надлежащая чувствительность можетъ быть обезпечена только при правильномъ нравственномъ образованіи. Легкій выговоръ можетъ лучше подѣйствовать, чѣмъ удары. Управление, конечно, есть первое необходимое средство, когда невоспитанныя дѣти творятъ безчинства, но, насколько возможно, его слѣдуетъ соединять съ нравственнымъ образованіемъ. Раздѣленіе этихъ понятій скорѣе полезно для соображеній воспитателя, который долженъ знать, что онъ дѣлаетъ, но на практикѣ оно не должно быть замѣтно.

39. Общая педагогика, за которою потомъ должны послѣдовать нѣкоторыя соображенія частнаго характера, будетъ рассмотрѣна прежде всего въ трехъ главныхъ ея основахъ: управленіи, обученіи и нравственномъ образованіи. Въ предлагаемомъ изложеніи педагогики нравственному образованію отводится послѣднее мѣсто, такъ какъ невозможно рассчитывать на его продолжительное дѣйствіе, если оно отдѣлено отъ обученія. Поэтому воспитатель никогда не долженъ упускать изъ виду обученіе, когда онъ обдумываетъ приемы нравственнаго образованія, которое, на практикѣ, всегда должно идти рука объ руку съ обученіемъ.

Другой обычный способъ изложенія, который рассматриваетъ педагогику по возрастамъ и не пригоденъ для развитія вышеуказанныхъ основныхъ понятій, найдетъ себѣ мѣсто тамъ, гдѣ мы перейдемъ къ соображеніемъ спеціальнаго характера.

---



## ГЛАВА III.

### ПЛАНЪ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ 1).

1. Цѣль воспитанія есть добродѣтель.

2. Но одно это слово „добродѣтель“ указываетъ воспитанію цѣль, чрезвычайно сложную. Педагогъ, чтобы выйти изъ затрудненія, въ которое ставитъ его множество характерныхъ признаковъ добродѣтели, долженъ прежде всего приглядѣться къ ребенку. Послѣдній, еще совсѣмъ не опредѣлившійся во всѣхъ другихъ отношеніяхъ, являетъ себя существомъ сильнымъ, полнымъ побужденій, толкающихъ его во всѣхъ направленіяхъ. И судить объ немъ должно прежде всего по идеѣ совершенства 2), которая тройственна, такъ какъ обнимаетъ интенсивность, экстенсивность и концентрацію силы. Интенсивность силы у ребенка есть въ значительной степени даръ природы; концентрація ея на одномъ главномъ предметѣ возможна и полезна только въ болѣе позднемъ возрастѣ; остается экстенсивность силы, приложенная къ неопредѣленному количеству предметовъ: чѣмъ многочисленнѣе эти послѣдніе, тѣмъ лучше. Эта идея, несмотря на всѣ ограниченія, которымъ она должна подвергнуться, тѣмъ не менѣе есть первая, которую должна имѣть въ виду наука воспитанія. Стоитъ только вникнуть въ понятіе добродѣтели, чтобы тотчасъ же увидѣть, что первое изъ этихъ ограниченій проистекаетъ изъ требованія, чтобы разсѣяніе силы въ значительномъ количествѣ усилій не произвело столь же значительнаго разнообразія въ желаніяхъ и потребностяхъ, ибо добродѣтельный человѣкъ абсолютно не можетъ желать ничего внѣшняго. Поэтому при постановкѣ вопроса, подлежа-

---

1) Извлеченіе изъ статьи Гербарта, озаглавленной *О моемъ спорѣ съ модной философіей* 1814 г.

2) См. выше, стр. 36.

шаго рѣшенію, надлежитъ имѣть въ виду многосторонность<sup>1)</sup>. И такъ какъ экстенсивность силы является результатомъ представленія воспитаннику множества предметовъ, которые его возбуждаютъ и приводятъ въ дѣйствіе, то, чтобы исполнить задачу, нужно ввести между воспитателемъ и воспитанникомъ третій элементъ, которымъ первый будетъ занимать второго; это называется обучать, а третій элементъ есть предметъ обученія. Относящаяся сюда часть науки воспитанія называется дидактикой.

3. Дидактика должна стоять во главѣ всѣхъ частей педагогики, трактующихъ объ отношеніяхъ воспитателя къ воспитаннику. Правда, на этомъ мѣстѣ она не можетъ немедленно явиться во всемъ своемъ достоинствѣ, но позднѣе, когда задача образовать и явить свѣту добродѣтель въ ея цѣлостности представится въ своемъ величіи, можно будетъ усмотрѣть, что главное уже сдѣлано обученіемъ примѣнительно къ этой основной точкѣ зрѣнія, и что приходится прибавить потому лишь нѣсколько правилъ. Пусть читатели обратятся къ IV главѣ моей III книги<sup>2)</sup>, представляющей удобный пунктъ, съ котораго можно бросить взглядъ на все сочиненіе, — и они увидятъ, что планъ моей книги былъ наиболѣе удобенъ изъ всѣхъ, какіе можно было найти для общей педагогики, хотя на первый взглядъ онъ не представлялся такимъ.

4. Мы уже различили двѣ части въ наукѣ воспитанія: дидактику, которая имѣетъ свою спеціальную задачу, составляющую часть всей задачи воспитанія, и ученіе о нравственномъ воспитаніи характера, — ученіе, которое, будучи самой трудной и наиболѣе широко простирающейся частью, еще разъ привлекаетъ къ разсмотрѣнію всю задачу воспитанія для того, чтобы прибавить къ дидактикѣ рядъ необходимыхъ предписаній, касающихся поведенія воспитателя относительно воспитанника (это та послѣдняя часть, которую я называлъ нравственнымъ образованіемъ), по крайней мѣрѣ въ тѣхъ предѣлахъ, въ которые это поведеніе поставлено условіемъ образовать воспитанника для добродѣтели.

---

1) См. стр. 56.

2) Въ нашемъ переводѣ кн. IV, гл. III.

5. Но въ практическомъ примѣненіи всего того, что составляетъ предметъ нашихъ разсужденій, воспитатель неизбѣжно вступаетъ въ нѣсколько иное отношеніе къ воспитаннику, чѣмъ то, которое въ сущности вытекаетъ изъ основной задачи воспитанія. Послѣдняя имѣетъ въ виду то, чѣмъ воспитанникъ долженъ стать въ будущемъ: то-есть взрослога добродѣтельнаго человѣка, но когда онъ еще только мальчикъ или дѣвочка, онъ обнаруживаетъ уже много такого, чѣмъ надлежитъ заняться въ интересахъ самого ребенка, и которыя обращали бы на себя вниманіе даже тогда, когда бы не думали о воспитаніи, имѣющемъ цѣлью добродѣтель. Эти проявленія воли должны быть урегулированы прежде, чѣмъ явится возможность заняться его образованіемъ. Напримѣръ, необходимо добиться, чтобъ дѣти спокойно держали себя въ школѣ прежде, чѣмъ слушать объясненія учителя; чтобы они не перелѣзали черезъ заборъ въ садъ сосѣда на томъ основаніи, что сосѣдъ хочетъ сберечь свои цвѣты и плоды: такія соображенія должны быть внушены прежде, чѣмъ можетъ быть вопросъ о воспитаніи чувства права у ребенка. Всѣ подобныя воздѣйствія я объединяю подъ названіемъ управленія ребенкомъ. И я считаю абсолютно необходимымъ отдѣлить эту часть науки о воспитаніи отъ собственно педагогическихъ соображеній, потому что въ дѣйствительности воспитатель рискуетъ не знать, чего онъ хочетъ, и запутаться въ своемъ собственномъ планѣ, если онъ ясно не видитъ послѣдствій своихъ дѣйствій для воспитанія и не знаетъ, въ какой степени и какимъ образомъ ему придется измѣнять и расширять эти самыя дѣйствія, для того чтобы удовлетворить первымъ требованіямъ даннаго момента. Пусть читатель пока не требуетъ отъ меня положительнаго опредѣленія цѣли управленія ребенкомъ. Формированіе и неформированіе—вотъ контрастъ, выражающій различіе между собственно воспитаніемъ и управленіемъ. И это различіе относится не къ приемамъ воспитателя, а къ основнымъ началамъ, руководясь которыми онъ долженъ отдавать себѣ отчетъ въ томъ, что онъ дѣлаетъ. Приемы, которыми вообще пользуется воспитатель, постоянно перекрещиваются, какъ это бываетъ во всѣхъ человѣческихъ дѣйствіяхъ, гдѣ въ одно время дѣйствуетъ много мотивовъ.



6. Управление, обучение, нравственное образование — вот три существенных начала, по которымъ должно излагать всю науку воспитанія и которая намѣчаютъ дѣленіе ея на три части. Первая часть почти не представляетъ затрудненія для того, кто умѣетъ держать въ рукахъ дѣтей, если онъ хорошо усвоилъ себѣ основное правило: не останавливаться на этомъ. Та часть, которая говоритъ объ обученіи, представляетъ гораздо большія трудности. Ее нельзя раздѣлить ни по способностямъ души, о совершенствованіи которыхъ могла бы быть рѣчь, ибо этихъ способностей не существуетъ, ни по предметамъ преподаванія, ибо послѣдніе, будучи только средствами, ведущими къ цѣли, должны, подобно пищѣ, употребляться, сообразно естественнымъ расположеніямъ и обстоятельствамъ, и принимать, какъ матеріаль весьма податливый, всякую форму, какую потребуютъ педагогическія соображенія. Въ предлагаемой книгѣ я хочу дать педагогику, свободную отъ ошибокъ старой психологіи, и не подражать манерѣ тѣхъ ученыхъ, которые преподносятъ читателю свои знанія совершенно въ такомъ видѣ, въ какомъ они систематизировали ихъ и обрабатывали для своихъ научныхъ цѣлей.

7. Если что особенно можетъ и должно въ части, посвященной обученію, быть предметомъ дѣленія, что, при педагогическомъ примѣненіи наукъ, всегда разрѣшитъ сомнѣніе, это прежде всего — тѣ состоянія души, въ которыя стараются привести воспитанника посредствомъ различнаго преподаванія, или тѣ виды интереса, которые хотятъ пробудить въ немъ; мы говоримъ о различеніи между интересами: эмпирическимъ, спекулятивнымъ, эстетическимъ и симпатическимъ, что развито мною въ моей *Педагогикѣ* <sup>1)</sup>. Пусть спорить потомъ, кто захочетъ: я требую прежде всего отъ педагога, чтобы онъ съ величайшимъ вниманіемъ разобрался въ этомъ дѣленіи и попытался, такъ или иначе, связать съ ними все свое преподаваніе и все ученіе. Кто этого не сдѣлаетъ, тотъ можетъ быть хорошимъ эмпирикомъ, но тотъ въ моихъ глазахъ не теоретикъ. Въ самомъ дѣлѣ, объемъ, въ которомъ каждая наука должна быть при-

<sup>1)</sup> См. стр. 121 и слѣд.



мѣняема; планъ преподаванія, который долженъ быть принятъ въ гимназіяхъ и въ другихъ среднихъ школахъ (при различіи въ средствахъ и единствѣ цѣли); критическій выборъ матеріала преподаванія примѣнительно къ субъектамъ, съ какими придется имѣть дѣло, отличнымъ, слабымъ или небрежнымъ,—все это вещи,—а есть еще много другихъ вещей,—которыя эмпирикъ едва ли сумѣетъ опредѣлить. Все тутъ зависитъ отъ равномерности, непрестанно поддерживаемой между различными видами интереса, какъ бы ни были различны обстоятельства и образъ дѣйствій воспитателя, вызываемый этими послѣдними. Это условіе настолько обще, что оно одинаково относится къ воспитанію какъ мужчинъ, такъ и женщинъ, хотя бы предметы, которые должны служить возбужденію каждаго изъ различныхъ видовъ интереса, указанныхъ выше, напр., интереса спекулятивнаго, были по необходимости весьма различны для обонхъ половъ.

8. Всѣ эти интересы должны, сверхъ того, поддерживаться у индивидуума въ равновѣсіи, насколько возможно совершенномъ; этимъ оправдывается группировка различныхъ вещей, съ которыми одновременно должно ознакомить каждый возрастъ, воспріимчивый къ воспитанію, но ни коимъ образомъ не опредѣляется послѣдовательный порядокъ и прогрессивный ходъ преподаванія. Опредѣленіе этихъ послѣднихъ требуетъ совсѣмъ другого дѣленія, которое можно найти, лишь представляя себѣ, какъ душа человѣческая измѣняется въ своихъ различныхъ состояніяхъ. Общія расположенія въ этомъ отношеніи одинаковы для каждой категоріи интереса; слѣдовательно, разъ будетъ найденъ искомый родъ дѣленія (съ которымъ связано различіе между концентраціей и рефлексіей), нѣкоторыя изъ этихъ дѣленій будутъ взаимно скрещиваться и смѣшиваться, такъ какъ съ каждымъ подраздѣленіемъ одного дѣленія должны связываться всѣ подраздѣленія другого.

9. Изъ этого видно, что планъ *Общей педагогики* долженъ быть въ нѣкоторомъ родѣ таблицей со многими направленіями, какъ выражаются математики, и что обычное расположеніе таблицъ, по которому  $A$  раздѣляется на  $a, b, c$ , а послѣднія въ свою очередь на  $\alpha, \beta, \gamma$ , безъ отношенія между подраздѣленіями  $A$  и  $B$ , здѣсь не пригодно. И тѣмъ болѣе, что существуетъ еще

третьей родъ дѣленія,—соотвѣтствующій приѣмамъ преподаванія, приѣму чисто описательному, приѣму аналитическому и приѣму синтетическому,—который долженъ перекрещиваться съ предыдущимъ дѣленіемъ; отсюда слѣдуетъ, что планъ *Дидактики* можетъ быть только таковъ:

1. Разсмотрѣніе каждаго рода дѣленія въ его обособленности;

2. Логическое сочетаніе всѣхъ дѣленій между собою по методу, который указанъ мною въ концѣ первой главы моей *Логики*.

10. Вотъ все, что я хотѣлъ сказать о характерѣ плана, полагаемаго въ основаніе моей *Дидактики*.

Этотъ планъ совершенно сходенъ съ тѣмъ, который принятъ мною въ части, трактующей о воспитаніи характера. Всякій, кто усвоитъ всѣ эти дѣленія и потрудится вдуматься въ ихъ сочетаніе, бросивъ взглядъ на цѣлое, представитъ себѣ, что онъ имѣетъ передъ собой географическую карту или планъ, на которомъ очень легко найти мѣсто, соотвѣтствующее каждому роду педагогическихъ соображеній, лишь бы только послѣднія не требовали психологическихъ знаній болѣе высокаго порядка, чѣмъ тѣ, которыя можно требовать въ настоящее время отъ какой бы то ни было педагогики.

---

11. 1) Одно нравственное воспитаніе не можетъ образовать характера; послѣдній исходитъ изъ глубины души, слѣдовательно нужно умѣть опредѣлять душу, чтобы образовать характеръ. Вотъ почему должно начинать съ обученія.

---

12. 2) Истинный планъ *Педагогика* долженъ быть построенъ по основнымъ началамъ, опредѣляющимъ цѣль и средства воспитанія. Научная педагогика должна прежде всего установить цѣль, къ которой она хочетъ приспособить средства. Поэтому она не можетъ, съ самаго же начала, руководиться различіями возрастовъ.

---

1) *Педагогическіе афоризмы* § 15.

2) Тамъ же § 26.

Великое дѣло воспитанія въ собственномъ смыслѣ скорѣе заключается въ наблюденіи каждаго индивидуума въ отдѣльности. Наука, какъ всякая теорія въ отношеніи къ практикѣ, здѣсь или слишкомъ обширна, или слишкомъ узка.

---

13. <sup>1)</sup> Я далекъ отъ желанія опредѣлить въ подробностяхъ, только при помощи психологическихъ положеній, ту или другую часть практики воспитанія. Подробности всегда зависятъ, непосредственно и прежде всего, въ значительной части отъ наблюденія, опытовъ и практики. Воспитатель долженъ обладать способностью руководиться условіями даннаго момента и съ ними сообразоваться; онъ не долженъ ни въ какомъ случаѣ подчиняться предписаніямъ, связывающимъ его внутренно. Но въ то же время онъ долженъ обдумывать напередъ все, что намѣренъ предпринять. Необходимо, чтобы онъ сначала имѣлъ планъ; необходимо, чтобы онъ умѣлъ наблюдать.

---

<sup>1)</sup> *Психологія какъ наука*, изд. 1825 г., стр. 534.

## ГЛАВА IV.

### О ВОСПИТАНИИ ВЪ СОБСТВЕННОМЪ СМЫСЛѢ <sup>1)</sup>.

#### I.

##### Необходимость и цѣль воспитанія.

1. Искусство нарушать миръ дѣтской души, привязывать ее узами довѣрія и любви для того, чтобы, по желанію, подавлять и возбуждать ея порывы и, въ смятеніи послѣднихъ лѣтъ юности, колебать ее прежде времени,—такое искусство было бы самымъ ненавистнымъ изъ всѣхъ дурныхъ искусствъ, если бы оно не ставило себѣ цѣли, которая могла бы послужить къ оправданію подобныхъ средствъ именно въ глазахъ того, со стороны кого можно было бы бояться упрековъ.

2. „Ты будешь меня со-временемъ благодарить!“—говоритъ воспитатель плачущему ребенку, и, дѣйствительно, только надежда на благодарность оправдываетъ вызванныя имъ слезы.— Пусть же онъ остерегается, съ слишкомъ большой увѣренностью, прибѣгать слишкомъ часто къ слишкомъ энергичнымъ средствамъ! Не всѣ добрыя намѣренія оплачиваются благодарностью, и незавидно мѣсто въ ряду тѣхъ, которые въ своемъ превратномъ усердіи усматриваютъ собственные благодѣянія тамъ, гдѣ другой испытываетъ только зло! Отсюда правило: воспитывать не слишкомъ много!—то-есть удерживаться, насколько возможно, отъ примѣненія такой силы, которая можетъ гнуть ребенка въ ту или въ другую сторону, подавлять настроеніе и нарушать его веселость. Ибо, такимъ образомъ, разрушаются для будущаго радостныя воспоминанія дѣтства и радостная признательность, которая одна есть истинная признательность!

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика* кн. 1, гл. II, §§ 1—38.



3. Не лучше ли намъ послѣ этого совсѣмъ не брать-ся за воспитаніе? Не лучше ли ограничиться управле-ніемъ, и это послѣднее свести къ самому необходимому? Если бы всѣ пожелали быть правдивыми, то много голосовъ раздалось бы въ пользу этого. При этомъ снова разсыпались бы въ похвалахъ хваленой Англии и, разъ принявшись хвалить, простили бы ей даже отсутствіе управленія, благодаря чему на этомъ сча-стливомъ островѣ молодымъ людямъ изъ знати пре-доставляется столько свободы.--Но мы оставимъ всѣ споры! Для насъ единственный вопросъ таковъ: Можемъ ли мы напередъ знать цѣли будущаго мужа и рассчитывать на его благодарностъ въ будущемъ за то, что онъ рано постигъ ихъ вмѣсто себя и преслѣдовалъ ихъ въ са-момъ себѣ? Послѣ этого нѣтъ никакой надобности въ дальнѣйшихъ обоснованіяхъ; мы любимъ дѣтей и любимъ въ нихъ человѣка; любовь же не любитъ сомнѣ-ній и тѣмъ менѣе дожидается категорическихъ импе-ративовъ.

## II.

Проста или многообразна цѣль воспитанія?

4. Стремленіе къ научному единству часто приво-дитъ мыслителей къ желанію втиснуть одну въ другую и вывести одну изъ другой такія вещи, которыя по своей природѣ многообразны и существуютъ рядомъ. Дошли даже до такой ошибки, что изъ единства зна-нія выводятъ единство вещей и ставятъ второе един-ство вмѣстѣ съ первымъ какъ постулатъ разума! По-добныя заблужденія не касаются педагогики; тѣмъ сильнѣе чувствуется необходимость всю область такого дѣла, какъ воспитаніе, безконечно сложнаго и при этомъ тѣснѣйшимъ образомъ связаннаго во всѣхъ сво-ихъ частяхъ, обнять одной идеей, изъ которой выте-каетъ единство плана и сосредоточенностъ силы.

5. Если посмотрѣть на результатъ, который должны дать педагогическія изслѣдованія, чтобы принести всю пользу, то мы придемъ къ необходимости ради един-ства, котораго не долженъ быть чуждъ этотъ резуль-татъ, требовать и предположить единство того прин-

ципа, изъ котораго онъ долженъ вытекать. Такимъ образомъ, возникаютъ три важныхъ вопроса: во-первыхъ, въ случаѣ, если бы существовалъ подобный принципъ, извѣстенъ ли методъ, по которому можно построить науку на одномъ понятіи? во-вторыхъ, разъ принципъ данъ, то можетъ ли дѣйствительно вытекать изъ него вся наука? и, въ-третьихъ, этотъ способъ построения науки и этотъ принципъ, изъ котораго она вытекаетъ, суть ли единственные, или есть еще и другіе, быть можетъ не такъ цѣлесообразные, но равнымъ образомъ естественные, которыхъ, слѣдовательно, совершенно исключать не слѣдуетъ?

6. Всякій, не ослѣпленный, надо думать, легко усмотритъ, что проблема нравственнаго воспитанія не есть отрывокъ, легко отдѣлимый отъ проблемы всего воспитанія, но что она стоитъ въ необходимой и весьма широкой связи съ остальными отраслями воспитательнаго дѣла. Но не всѣ части воспитанія настолько зависятъ отъ этой связи, чтобы мы имѣли основаніе заниматься ими лишь по столько, по сколько онѣ входятъ въ нее. Напротивъ того, представляются другія точки зрѣнія на непосредственную цѣнность общаго воспитанія, и мы не имѣемъ права жертвовать ими.

7. Такимъ образомъ, по моему убѣжденію, взгляды, ставящій во главѣ всего нравственность, во всякомъ случаѣ есть существенный въ воспитаніи, но не единственный, ни всеобъемлющій.

8. Надобно желать, въ интересахъ педагогики, чтобы она оставалась, насколько возможно, независима отъ философскихъ сомнѣній. Поэтому я избираю здѣсь путь, который легче и не такъ сбивчивъ для читателей, и, съ точки зрѣнія науки, болѣе непосредственно затрагиваетъ всѣ пункты, но не удобенъ для углубленія въ цѣлое и сведенія его къ единству, такъ какъ всегда остаются кое-какіе слѣды разницы во взглядахъ и всегда недостаетъ кое-чего для полнаго сліянія разнообразныхъ элементовъ. Это—для тѣхъ, которые чувствуютъ себя призванными произносить приговоры, или, лучше говоря, построить педагогику сами собственными средствами.

9. Изъ природы вещей невозможно вывести единства педагогической цѣли; именно потому, что все должно вывести изъ одной слѣдующей мысли: воспитатель

представляетъ собою будущаго мужа при ребенкѣ; слѣдовательно, онъ долженъ поставить своимъ усиліямъ тѣ же самыя цѣли, которыя въ будущемъ воспитанникъ поставитъ самъ себѣ, какъ взрослый чело-вѣкъ. Онъ не долженъ дѣлать ничего такого, что могло бы вліять неблагоприятно на дѣятельность будущаго мужа, поэтому онъ не долженъ прикрѣплять ее къ одной опредѣленной точкѣ, ни ослаблять, разбрасывая ее. Онъ не долженъ допускать никакой потери ни въ интенсивности, ни въ экстенсивности, что впослѣдствіи могло бы быть потребовано отъ него обратно. Какова бы ни была трудность этого, одно всегда ясно: такъ какъ человѣческія стремленія многообразны, то и заботы воспитанія также должны быть многообразны.

10. Но этимъ еще не сказано, что многочисленные элементы воспитанія не могутъ легко быть подчинены одному или многимъ формальнымъ принципамъ<sup>1)</sup>. Напротивъ того, вся область будущихъ цѣлей воспитанника для насъ, теперь же, раздѣляется на двѣ части: первая обнимаетъ цѣли только возможныя, которыя онъ можетъ быть когда-нибудь поставить себѣ и будетъ преслѣдовать въ желательномъ для него объемѣ, — вторая, вполне отдѣльная и отличная отъ первой, содержитъ необходимыя цѣли, пренебрегать которыми онъ себѣ никогда не позволитъ. Словомъ, цѣль воспитанія распадается на двѣ категоріи различныхъ цѣлей, изъ которыхъ однѣ зависятъ отъ свободнаго выбора (не воспитателя, не ребенка, а будущаго мужа), другія опредѣляются нравственностью. Двѣ эти главныя рубрики представляются непосредственно уму cadaго, кто не забылъ наиболѣе извѣстные принципы этики.

---

1) Съ научной точки зрѣнія я долженъ замѣтить, что тѣ понятія и формулы, которымъ можно лишь подчинить различные элементы, не выводя изъ нихъ эти послѣдніе со строгой необходимостью, для меня не составляютъ принциповъ. *Прим. Гербарта.*



## III

ВОЗМОЖНЫЯ И НЕОБХОДИМЫЯ ЦѢЛИ ВОСПИТАНІЯ.—СРЕДСТВА КЪ ИХЪ ДОСТИЖЕНІЮ.

1. *Многосторонность интереса.*

11. Какимъ образомъ воспитатель можетъ напередъ усвоить себѣ только возможныя будущія цѣли воспитанника?

12. Объективная сторона этихъ цѣлей, будучи дѣломъ свободнаго выбора, не представляетъ для воспитателя никакого интереса. Только само хотѣніе будущаго мужа, и, слѣдовательно, сумма требованій, которая онъ будетъ предъявлять къ себѣ самому въ этомъ хотѣніи и этимъ хотѣніемъ, представляетъ для воспитателя предметъ его благорасположенія<sup>1)</sup>; сила, первоначальное удовольствіе, активность, съ которыми первый долженъ будетъ удовлетворять своимъ собственнымъ требованіямъ, все это для второго—предметъ обсуждения, основаннаго на идеѣ совершенства. Такимъ образомъ, передъ нами не извѣстное число отдѣльныхъ цѣлей (о которыхъ мы впередъ знать не можемъ), а вообще активность подрастающаго человека, присущая ему доля непосредственной живой силы и непосредственной способности къ дѣйствию. Чѣмъ эта доля больше, чѣмъ она полнѣе, шире и въ большей гармоніи съ собою, тѣмъ ближе она къ совершенству, и тѣмъ болѣе обезпечено наше благорасположеніе.

13. Однако, цвѣтокъ не долженъ ломать своей чашечки—обиліе не должно стать слабостью вслѣдствіе чрезмѣрнаго разбрасыванія во всѣ стороны. Человѣческое общество давно уже признало необходимымъ раздѣленіе труда, чтобы каждый могъ хорошо дѣлать то, что онъ дѣлаетъ. Но чѣмъ болѣе трудъ ограниченъ и раздѣленъ, тѣмъ многообразнѣе то, что каждый получаетъ отъ всѣхъ. А такъ какъ умственная воспримчивость основывается на родствѣ умовъ, а послѣднее на одинаковой умствен-

<sup>1)</sup> См. стр. 36.



ной работѣ, то понятно, что въ области высшихъ человѣческихъ интересовъ работа отдѣльныхъ людей не должна быть обособлена до взаимнаго незнанія. Всѣ должны быть любителями всего, каждый долженъ быть виртуозомъ въ одномъ. Но каждая виртуозность есть дѣло свободнаго выбора, тогда какъ многообразная воспримчивость, которая можетъ возникнуть только изъ многообразныхъ начинаній личнаго стремленія, есть дѣло воспитанія. Поэтому назовемъ первую часть педагогической цѣли многосторонностью интереса, которую должно отличать отъ ея преувеличенія, т.-е. отъ многообразія занятій. И такъ какъ между предметами хотѣнія, т.-е. между самими отдѣльными стремленіями, нѣтъ ни одного, которое интересуетъ насъ больше, чѣмъ другое, то, чтобы слабость не претила рядомъ съ силой, мы прибавимъ еще опредѣленіе и скажемъ, что многосторонность интереса должна быть равномерной многосторонностью. Такимъ образомъ мы пришли къ смыслу обычнаго выраженія: гармоническое развитіе всѣхъ способностей,—выраженія, которое вызываетъ два вопроса: что надо понимать подъ множественностью способностей души? и что означаетъ гармонія различныхъ способностей?

## 2. *Нравственное воспитаніе.*

14. Какимъ образомъ воспитатель долженъ усвоить себѣ необходимую цѣль воспитанника?

15. Такъ какъ нравственность пребываетъ исключительно только въ личномъ хотѣніи, основанномъ на правильномъ разумѣніи, то прежде всего само собою ясно, что нравственное воспитаніе должно стараться вызывать въ душѣ воспитанника не извѣстныя, чисто внѣшнія дѣйствія, а разумѣніе вмѣстѣ съ хотѣніемъ, отвѣчающимъ ему.

16. Я оставляю въ сторонѣ метафизическія трудности, представляемыя этимъ процессомъ вызыванія. Кто смыслить въ воспитаніи, забываетъ о нихъ. А кто не можетъ преодолѣть ихъ, тотъ, прежде чѣмъ приступить къ педагогикѣ, нуждается въ помощи метафизики: результатъ его размышленій покажетъ ему, возможное ли для него дѣло воспитаніе, или нѣтъ.

17. Оглядываясь кругомъ, я вижу много людей, для которыхъ нравственность есть нѣчто стѣсняющее, и весьма немногихъ, для которыхъ она основа жизни. Большинство имѣетъ характеръ, исключаящій доброту, и смотритъ на жизнь, какъ на поприще для ихъ личныхъ прихотей; добро они дѣлаютъ при случаѣ и охотно избѣгаютъ дурного, когда лучшее ведетъ къ той же цѣли. Они находятъ нравственные принципы скучными, потому что послѣдніе только препятствіе теченію ихъ представлений; и все, что можетъ опрокинуть это препятствіе, для нихъ пріятно; молодой вертопрахъ пользуется ихъ сочувствіемъ, если онъ погрѣшаетъ смѣло; и они въ глубинѣ души прощаютъ все, что не смѣшно и не вѣроломно. Ввести воспитанника въ эту категорію людей, если именно въ этомъ цѣль нравственнаго воспитанія, — не трудная работа: мы должны только постараться, чтобы онъ росъ, не испытывая ни огорченій, ни оскорбленій, въ сознаніи своей силы; чтобы онъ усвоилъ извѣстныя правила чести, которыя внушаются легко, потому что они говорятъ о чести, не какъ о трудномъ приобрѣтеніи, но какъ о достояніи, которое дается отъ природы и которое нужно охранять и возстановлять только при извѣстныхъ обстоятельствахъ и по извѣстнымъ условнымъ формуламъ. — Но кто ручается, что будущій мужъ не будетъ самъ искать добра, дѣлать его объектомъ своей воли, цѣлью своей жизни, мѣриломъ критики своихъ поступковъ? Кто защититъ насъ отъ суроваго приговора, который тогда обрушится на насъ? Что, если онъ привлечетъ насъ къ отвѣтственности за то, что мы брали на себя смѣлость предупредить случай, который, быть можетъ, далъ бы прекрасный поводъ къ внутреннему подъему духа и навѣрное не внушилъ бы ему обманчиваго мнѣнія, что онъ получилъ воспитаніе? — Бываютъ подобные примѣры! Всегда рискованно навязываться другому въ повѣренныя, если нѣтъ охоты хорошо исполнять взятое на себя дѣло; тѣмъ болѣе пусть никто не пожелаетъ подвергнуться со стороны человѣка строгихъ нравственныхъ правилъ тяжкому осужденію, какъ воспитатель, который, благодаря присвоенному себѣ вліянію на него, могъ бы сдѣлать его дурнымъ человѣкомъ.

18. Слѣдовательно, достигнуть того, чтобы идеи справедливости и добра, во всей ихъ строгости и чи-

стотѣ, сдѣлались настоящими объектами воли; чтобы сообразно съ этими идеями опредѣлялась внутренняя, реальная цѣнность характера, глубокая основа личности, съ устраненіемъ всякаго произвола, — такова и только такова цѣль нравственнаго воспитанія. И хотя бы меня не вполне понимали, если я ограничиваюсь упоминаніемъ объ идеѣ справедливости и добра, зато этика, къ великому нашему благу, наконецъ, отвыкла отъ тѣхъ туманныхъ сужденій, къ которымъ она прежде иногда прибѣгала подъ видомъ ученія объ удовольствіи, — слѣдовательно, моя основная мысль совершенно ясна.

#### IV.

И н д и в и д у а л ь н о с т ь   в о с п и т а н н и к а ,   к а к ъ  
о с н о в н а я   т о ч к а   о т п р а в л е н і я .

19. Воспитатель стремится къ общему; но воспитанникъ есть отдѣльный человекъ.

20. Не дѣлая душу смѣсью всевозможныхъ способностей, и не составляя мозга изъ органовъ, оказывающихъ духу положительную помощь и способныхъ отнимать у него часть его работы, — мы должны признать, неоспоримо и во всей ихъ важности, опыты, показывающіе, что духовное существо въ зависимости отъ качества тѣла, въ которомъ оно пребываетъ, встрѣчаетъ въ своихъ функціяхъ тѣ или иныя трудности и, соотвѣтственно этимъ послѣднимъ, относительныя легкости.

21. Какъ бы ни было для насъ заманчиво испробовать посредствомъ опытовъ гибкость этихъ расположеній и не оправдывать нашей лѣни преклоненіемъ передъ превосходствомъ ихъ силы, — мы должны однако предвидѣть, что невозможно представить человечество въ самомъ чистомъ и совершенномъ образѣ, не показывая въ то же время отдѣльнаго человека; мы чувствуемъ даже, что индивидуальность должна выступить впередъ для того, чтобы обособленный экземпляръ вида не представлялся самъ по себѣ ничтожнымъ на ряду съ видомъ и не исчезъ бы какъ безразличный; мы, наконецъ, знаемъ, какъ полезно для людей, чтобы къ различнымъ занятіямъ готовились и



предназначались различные индивидуумы. Къ тому же и личный характер молодого человѣка все болѣе и болѣе обнаруживается среди усилій и заботъ воспитателя: счастье, если онъ прямо не противится этимъ заботамъ или косвенно не способствуетъ возникновенію третьяго элемента, непріятнаго и для воспитателя, и для воспитанника! Послѣднее случается почти всегда съ тѣми, которые вообще не умѣютъ обращаться съ людьми, и поэтому не умѣютъ осязать и въ ребенкѣ человѣка, который уже въ немъ находится.

22. Изъ всего этого для цѣли воспитанія вытекаетъ отрицательное правило, столь же важное, какъ и трудное для исполненія, именно: оставлять, насколько возможно, индивидуальность нетронутой. При томъ особенно важно, чтобы воспитатель хорошо различалъ случайности, въ которыхъ повиненъ онъ самъ, и внимательно наблюдалъ случаи, когда онъ желаетъ одного, а воспитанникъ дѣлаетъ другое, и отъ этого нѣтъ существенной выгоды ни на той ни на другой сторонѣ. Въ этомъ случаѣ личное желаніе должно немедленно отступить на второй планъ, нужно даже, насколько возможно, задержать его проявленіе. Пусть неразумные родители ломаютъ по своему вкусу своихъ сыновей и дочерей, пусть они на необтесанное дерево наводятъ всевозможный лакъ, — который въ годы самостоятельности будетъ насильственно удаленъ, конечно, не безъ боли и вреда, — истинный воспитатель, если онъ не въ силахъ помѣшать этому, не станетъ по крайней мѣрѣ самъ принимать участія въ такомъ воспитаніи; его занимаетъ его собственное зданіе, для котораго онъ всегда находитъ въ дѣтской душѣ свободное и обширное мѣсто. Онъ остережется дѣлать то, что не заслужитъ никакой благодарности; онъ охотно предоставитъ индивидуальности единственную славу, къ которой она воспріимчива, именно славу быть рѣзко очерченной и узнаваемой поразительнымъ образомъ; свою же честь онъ полагаетъ въ томъ, что въ человѣкѣ, который былъ предоставленъ его усмотрѣнію, виденъ чистый и неискаженный отпечатокъ личности, семьи, происхождения и народности.

## V.

О НЕОБХОДИМОСТИ СОЕДИНЯТЬ РАЗДѢЛЕННЫЯ  
ВЪ ПРЕДЫДУЩЕМЪ ЦѢЛИ.—ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ  
И МНОГОСТОРОННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ.

23. Отправляясь изъ одного пункта, мы не могли раскрыть нашего педагогическаго плана, не закрывая глазъ на многообразныя требованія, присущія нашему предмету: мы должны по крайней мѣрѣ свести къ одному пункту то, что должно быть цѣлью одного плана. Ибо, иначе, гдѣ начать намъ нашу работу? Гдѣ окончить ее? Гдѣ найти убѣжище отъ давящихъ насъ каждую минуту требованій разнообразныхъ взглядовъ? Можно ли обдуманно заниматься воспитаніемъ, не чувствуя ежедневно глубокой потребности въ единствѣ цѣли? Можно ли думать о воспитательной дѣятельности, не ужасаясь массы ожидающихъ воспитателя заботъ и задачъ разнаго рода?

24. Совмѣстима ли индивидуальность съ многосторонностью образованія? Можно ли оберегать первую, развивая послѣднюю? Индивидуумъ полонъ шероховатостей; многосторонность ровна, гладка, кругла, ибо она, согласно съ нашими требованіями, должна развиваться равномерно. Индивидуальность твердо установлена и ограничена; многообразный интересъ простирается вдаль по всѣмъ направленіямъ; онъ долженъ податься, гдѣ индивидуальность осталась бы неподвижной или дала бы отпоръ; онъ долженъ мѣнять свое положеніе, тогда какъ индивидуальность остается спокойной въ себѣ, чтобы иногда подняться съ силою.

25. Какъ относится индивидуальность къ характеру? Повидимому она совпадаетъ съ нимъ,—или вполне его исключаетъ. Ибо по характеру узнаютъ человека, но слѣдовало бы узнавать его по нравственному характеру. Менѣе нравственный индивидуумъ узнаваемъ не по нравственности, а по многимъ другимъ индивидуальнымъ чертамъ; и именно эти послѣднія, повидимому, образуютъ его характеръ.

26. Но наибольшая трудность лежитъ между обѣими главными частями самой педагогической цѣли.

Въ самомъ дѣлѣ, какъ многосторонность сумѣетъ вмѣститься въ узкій кругъ нравственности? и какъ серьезная простота нравственнаго смиренія допустить, чтобъ ее нарядили въ пестрый уборъ многообразнаго интереса?

27. Если бы педагогикѣ вздумалось жаловаться на то, что ее, въ общемъ, изучаютъ и примѣняютъ съ изрядной посредственностью, то ей пришлось бы жаловаться только на тѣхъ, которые своими разсужденіями о назначеніи человѣка такъ мало помогли намъ выбраться изъ жалкаго средняго положенія между тѣми взглядами, которые, повидимому, должны были бы находиться въ согласіи между собою. Ибо, направляя взоры къ высотамъ нашего назначенія, обыкновенно забываютъ индивидуальность человѣка и многообразіе земнаго интереса,--пока послѣдній не заставитъ скоро забыть о тѣхъ высотахъ; и въ то время какъ убаюкиваютъ нравственность вѣрой въ трансцендентальныя силы, дѣйствительныя силы и средства остаются къ услугамъ невѣрующихъ, которые управляютъ свѣтомъ.

28. Исправить сразу то, что упущено вслѣдствіе недостатка предварительныхъ работъ, представляется задачей, о которой мы не можемъ здѣсь думать. Удалось бы намъ только наглядно изложить спорные вопросы! Конечно, наше главное дѣло—это: подвергнуть самому тщательному анализу главнѣйшія понятія, именно многосторонность, интересъ, характеръ, нравственность, ибо на нихъ мы должны направить всѣ наши усилія, которыя мы на себя возлагаемъ. Быть можетъ при этомъ анализѣ сами собою установятся отношенія, связывающія эти понятія между собою. Что касается до индивидуальности, то, какъ это очевидно, она—психологическій феноменъ; слѣдовательно, разсмотрѣніе ея должно войти во вторую, вышеупомянутую часть педагогики, которая возьметъ на себя задачу построить свое зданіе на теоретическихъ понятіяхъ, подобно тому, какъ эта первая часть строить свое зданіе на понятіяхъ практическихъ.

29. Но и здѣсь мы не можемъ совершенно отложить въ сторону индивидуальность; иначе у насъ останется отъ нея воспоминаніе, которое будетъ затруднять насъ постоянно; оно помѣшаетъ намъ довѣрчиво отдаться соображеніямъ о главныхъ частяхъ педагогической цѣ-



ли. Поэтому здѣсь же необходимо сдѣлать нѣкоторую попытку примирить индивидуальность съ характеромъ и многосторонностью образованія; тогда можно будетъ мысленно ввести въ слѣдующія книги уже установленныя правила и отношенія и продолжать разсмотрѣнне объектовъ воспитанія со всѣхъ сторонъ, не жертвуя при этомъ однимъ для другого. Но одни наставленія никогда не могутъ замѣнить личной практики.

## VI.

### ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И ХАРАКТЕРЪ.

30. Каждое существо отличается отъ другихъ существъ того же вида своей индивидуальностью. Отличительные признаки часто называются индивидуальными характерами; и такимъ образомъ словоупотребленіе смѣшиваетъ два эти термина, которые мы хотимъ опредѣлить во взаимномъ ихъ отношеніи. Но мы тотчасъ же чувствуемъ, что слово характеръ употребляется въ другомъ значеніи, когда говорятъ о характерахъ на сценѣ, или о безхарактерности дѣтей. Съ одними только индивидуальностями мы получимъ плохую драму, и дѣти обнаруживаютъ весьма замѣтную индивидуальность, не обладая еще характеромъ. То, чего не достаетъ у дѣтей, что должны обнаружить драматическія лица, что вообще у человѣка, какъ у разумнаго существа, способно къ принятію характера, есть воля, и притомъ воля въ строгомъ смыслѣ этого слова, не имѣющая ничего общаго съ приступами каприза или желаній, ибо послѣднія лишены рѣшимости, тогда какъ волѣ присуща рѣшимость. Извѣстный родъ рѣшимости и есть характеръ.

31. Хотѣть, рѣшиться,—эти факты происходятъ въ сознаніи. Но индивидуальность бессознательна. Она—тотъ темный источникъ, изъ котораго, какъ говоритъ намъ наше психологическое чутье, вытекаетъ то, что у человѣка обнаруживается всякій разъ въ иной формѣ, смотря по обстоятельствамъ. Психологъ приписываетъ ей въ концѣ концовъ и характеръ, въ то время какъ трансцендентальный философъ, у котораго глаза

открыты только на проявление уже сложившагося характера, раздѣляетъ безконечной пропастью умопостигаемое отъ реального.

32. Въ самомъ дѣлѣ, по отношенію къ индивидуальности характеръ обнаруживается почти неизбѣжно въ борьбѣ. Онъ простъ и постояненъ, въ то время какъ индивидуальность высылаетъ изъ своей глубины все новыя и новыя мысли и желанія; и даже когда ея активность одолѣна, она все еще задерживаетъ исполненіе рѣшеній своей пассивностью и возбудимостью въ разныхъ направленіяхъ.

33. Не одни только нравственные характеры знаютъ борьбу; ее знаетъ всякій характеръ. Ибо каждый характеръ стремится быть послѣдовательнымъ въ своемъ родѣ. Честолюбецъ, эгоистъ формируется, преодолевая лучшія проявленія индивидуальности; герой порока, какъ и герой добродѣтели, завершается въ побѣдѣ надъ самимъ собою. Какой комичный контрастъ къ нимъ представляютъ собою люди слабые, которые, чтобы также имѣть теорію съ логичными послѣдствіями, свою теорію основываютъ на принципѣ: не борись! живи какъ живется!—Безъ сомнѣнія, не легка и странна борьба, которая ведется для того, чтобы выбраться изъ свѣта къ мраку, изъ сознательнаго состоянія къ безсознательному. По крайней мѣрѣ лучше вести ее осмотрительно, нежели упорно.

## VII.

### ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И МНОГОСТОРОННОСТЬ.

34. Если въ предыдущемъ мы задавались цѣлью разъединить вещи, повидимому совпадавшія, то теперь мы должны примирить вещи, стремящіяся ко взаимному разрушенію.

35. Многосторонній индивидуумъ не принадлежитъ ни къ какому полу, сословію, вѣку. Съ своимъ колеблющимся умомъ, съ своей всегда открытой восприимчивостью, онъ можетъ быть мужчиной или мальчикомъ, женщиной или дѣвочкой; онъ, по вашему желанію, будетъ царедворцемъ или обыкновеннымъ граждани-

номъ; онъ у себя дома въ Аѳинахъ и въ Лондонѣ, въ Парижѣ и въ Спартѣ. Аристофанъ и Платонъ его друзья, но ни тотъ ни другой не владѣютъ имъ. Одна только нетерпимость въ его глазахъ преступленіе. Его вниманіе обращено на пестрое разнообразіе вещей, онъ думаетъ о возвышеннѣйшихъ предметахъ, любитъ самое прекрасное, осмѣиваетъ уродливое и упражняется во всемъ. Ничто для него не ново, и все сохраняетъ для него свою свѣжесть. Привычка, предубѣжденіе, отвращеніе, вялость никогда его не касаются.—Воскресите Алкивіада, пропутешествуйте съ нимъ по Европѣ, и вы увидите многосторонняго человѣка. У одного этого человѣка, на сколько мы знаемъ, индивидуальность была многосторонняя.

36. Но не въ такомъ смыслѣ многостороненъ человѣкъ съ характеромъ,—потому что онъ не хочетъ быть такимъ. Онъ не хочетъ быть каналомъ для всѣхъ воспріятій данной минуты, ни другомъ для всѣхъ, связанныхъ съ нимъ, ни деревомъ, на которомъ растутъ плоды всякихъ прихотей. Онъ гнушается быть центромъ противорѣчій; безразличіе и споръ ему одинаково ненавистны. Онъ знаетъ внутреннюю цѣну вещей и серіозенъ въ выборѣ.

37. Допустимъ, что многосторонность Алкивіада можно одинъ разъ или много разъ примирить съ индивидуальностью; для воспитателя, который не можетъ отказаться отъ задачи образовать характеръ, это вполне безразлично. Ниже мы увидимъ, что понятіе многосторонности, какъ свойства личности, разлагается на понятія, которыя могутъ не вполне подойти къ нарисованной здѣсь картинѣ.

38. Но индивидуальности, которая иногда гордо подымаетъ голову и заявляетъ притязанія именно потому, что она индивидуальность, мы противопоставляемъ образъ многосторонности, съ притязаніями которой она можетъ сравнивать свои притязанія.

39. Итакъ, мы допускаемъ, что индивидуальность можетъ прійти въ столкновеніе съ многосторонностью; мы хорошо помнимъ, какъ во имя послѣдней мы объявляли индивидуальности войну, когда она не желала допускать равномѣрно-многосторонняго интереса. Но, хотя тогда же мы отвергли многопредметность въ занятіяхъ, все же для индивидуальности остается обшир-



ное поприще, чтобы обнаружить свою активность,— избрать себѣ призваніе, и, кромѣ того, предаться тысячѣ мелкихъ привычекъ и удобствъ, которыя, пока не обнаруживаются притязаній на большее значеніе чѣмъ то, какое имѣютъ въ дѣйствительности, мало будутъ вредить даже воспріимчивости и подвижности духа. Что воспитатель не имѣетъ основаній предъявлять требованія, чуждыя цѣлямъ воспитанія,—это установлено въ предыдущемъ.

40. Индивидуальностей много; идея многосторонности только одна; слѣдовательно, первыя цѣликомъ содержатся въ послѣдней, какъ часть въ цѣломъ. Часть же можно измѣрять на цѣломъ,—ее даже можно расширить до цѣлаго. Это именно есть дѣло воспитанія.

41. Только не слѣдуетъ понимать это расширеніе такимъ образомъ, что къ наличной части мало-по-малу прибавляются другія части. Воспитатель всегда имѣетъ въ виду всю многосторонность образованія, но въ большемъ или меньшемъ объемѣ. Его работа состоитъ въ томъ, чтобы умножить ея количество, не измѣняя внѣшнихъ очертаній, пропорцій, формы. Но эта работа, начатая на индивидуумѣ, всегда измѣняетъ его очертанія; нѣчто подобное было бы, если бы на неправильномъ угловатомъ тѣлѣ изъ извѣстнаго центра мало-по-малу выросталъ шаръ, который однако никогда не могъ бы совершенно описать наиболѣе выдающіеся углы. Эти выдающіеся углы — сила индивидуальности—могутъ оставаться, по скольку они не портятъ характера, и придавать общему очертанію ту или иную форму, съ которою не трудно будетъ, когда вкусъ будетъ развитъ, связать извѣстную личную способность. Но лишь солидное содержаніе однообразно на всѣ стороны расширеннаго интереса опредѣляетъ запасъ непосредственной умственной жизни; и эту послѣднюю, такъ какъ она не виситъ на одной ниткѣ, не можетъ привести къ паденію какой-нибудь одинъ случай; но обстоятельства могутъ заставить ее только измѣнить направленіе. И такъ какъ планъ даже нравственной жизни подчиняется обстоятельствамъ, то многостороннее образованіе даетъ неоцѣнимую легкость и охоту переходить ко всякому новому роду занятій и образу жизни, который каждый разъ мо-

жетъ быть наилучшимъ. Чѣмъ болѣе индивидуальность укореняется въ многосторонности, тѣмъ легче будетъ характеру утвердить свое господство въ индивидуумѣ.

42. Такимъ образомъ мы примирили то, что можно было до сихъ поръ примирить въ элементахъ педагогической цѣли.

---

# КНИГА ВТОРАЯ.

## ОБЪ УПРАВЛЕНІИ ДѢТЬМИ.

### ГЛАВА I.

#### НЕОБХОДИМОСТЬ И ЦѢЛЬ УПРАВЛЕНІЯ.

##### I.

#### НЕОБХОДИМОСТЬ УПРАВЛЕНІЯ <sup>1)</sup>.

1. Можно было бы спорить о томъ, входитъ ли вообще эта книга въ педагогику, или скорѣе она должна быть прибавлена къ тѣмъ частямъ практической философіи, которыя трактуютъ объ управленіи вообще. Ибо несомнѣнно, что забота объ образованіи ума существенно отличается отъ той заботы, которая направлена только на поддержаніе порядка; и если первая носить названіе воспитанія, если она требуетъ особыхъ художниковъ, т.-е. воспитателей, если, наконецъ, вѣрно то, что всякое художественное дѣло можетъ быть поднято на уровень совершенства, посредствомъ сосредоточенія силы углубившагося въ него генія, только при условіи отстраненія его отъ всякой посторонней работы другого порядка: то можно было бы пожелать, какъ ради успѣха хорошаго дѣла, такъ и ради точнаго установленія понятій, чтобы управленіе дѣтьми было отнято у тѣхъ, на которыхъ возлагается задача наблюденіемъ и дѣятельностью проникать въ глубину души ребенка.

2. Но держать дѣтей въ порядкѣ есть тяжесть, которую родители охотно снимаютъ съ себя и которая

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 1, гл. I § 1.



быть можетъ инымъ, считающимъ себя осужденными на жизнь съ дѣтьми, представляется самой привлекательной стороной ихъ обязанностей, такъ какъ она даетъ имъ случай при помощи маленькой власти до нѣкоторой степени вознаградить себя за давленіе, причиняемое имъ извнѣ. Поэтому, если писатель умалчиваетъ объ этомъ въ трактатѣ о педагогикѣ, то про него можно сказать, что онъ ничего не понимаетъ въ воспитаніи. И въ самомъ дѣлѣ, онъ обязанъ былъ бы самъ сдѣлать себѣ подобный упрекъ, такъ какъ насколько вредно сваливать въ одну кучу эти занятія, столь различныя по своему характеру, настолько трудно совершенно обособлять ихъ на практикѣ. Управление, дѣлающее свое дѣло не воспитывая, дѣйствуетъ на душу удручающимъ образомъ, и воспитаніе, не обращающее вниманія на безпорядки, причиняемые дѣтьми, обнаружилъ бы незнаніе дѣтей. Къ тому же невозможно дать одного урока въ классѣ, не держа въ твердой, но легкой рукѣ бразды управленія. Наконецъ, если желательно все то, что относится къ воспитанію дѣтей, правильно раздѣлить между воспитателемъ въ собственномъ смыслѣ слова и родителями, то необходимо на обѣихъ сторонахъ границы надлежащимъ образомъ устроить сношенія, въ которыхъ они должны находиться благодаря взаимно оказываемой помощи.

3<sup>1)</sup>. Воспитаніе въ строгомъ смыслѣ слова есть дѣло, вполне отличное отъ управленія, хотя на практикѣ то и другое смѣшивается, такъ какъ стоитъ только ослабить одно, какъ усиливается другое. Но педагоги большею частью воображаютъ, что то дѣло, за которымъ они проявляютъ больше всего дѣятельности, движенія и усилій, и есть самое важное въ воспитаніи.

<sup>1)</sup> *Педагогическіе афоризмы* § 96.

## II.

ЦѢЛЬ УПРАВЛЕНІЯ <sup>1)</sup>.

4. Ребенокъ является на свѣтъ безъ всякой воли, слѣдовательно, не воспріимчивымъ ни къ какимъ нравственнымъ отношеніямъ. Поэтому родители (отчасти по собственному желанію, отчасти сообразуясь съ требованіями общества) овладѣваютъ имъ какъ вещью. Правда, они знаютъ, что въ этомъ созданіи, съ которымъ они обращаются, не спрашиваясь его, по собственному усмотрѣнію, современемъ обнаружится воля, и что нужно пріобрѣсти эту волю, если хотятъ избѣжать неудобствъ борьбы, недопустимой съ той и другой стороны. Но до этого далеко; прежде всего въ ребенкѣ развивается вмѣсто настоящей воли, способной къ рѣшимости, только еще дикая рѣзвость, которая кидаетъ его изъ стороны въ сторону, и, являя собою принципъ безпорядка, нарушаетъ устроенные взрослыми порядки и подвергаетъ даже будущую личность ребенка опасностямъ всякаго рода. Эта дикость должна быть подавлена; иначе безпорядокъ можетъ быть поставленъ въ вину тѣмъ, кто смотрѣлъ за ребенкомъ. Подчиненіе достигается силою; и сила должна быть достаточно большой и проявляться довольно часто, чтобы достигнуть полного успѣха, прежде чѣмъ въ ребенкѣ начнутъ обнаруживаться слѣды настоящей воли. Такъ требуютъ основанія практической философіи.

5. Но зародыши этой слѣпой дикости, грубыя желанія, продолжаютъ оставаться въ ребенкѣ; они даже умножаются и усиливаются съ годами. Чтобы они не давали волѣ, которая подымается среди нихъ, противуполнаго направленія, необходимо неуклонно сдерживать ихъ и такъ, чтобы они всегда чувствовали давленіе.

6. Взрослый и разумно образованный человекъ современемъ самъ беретъ на себя задачу управлять собою. Но есть люди, которые не могутъ итти такъ далеко; это тѣ, которыхъ общество постоянно держитъ подъ опекой; большею частью оно обозначаетъ ихъ назва-

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 1, гл. I, §§ 2—6.

ніями слабоумныхъ и расточителей. Есть и такіе, которые дѣйствительно развиваютъ въ себѣ волю, противную законамъ общества: съ ними общество находится въ неизбѣжной борьбѣ, и они кончаютъ обыкновенно тѣмъ, что склоняются передъ правосудіемъ, которое обращается противъ нихъ. Но такая борьба есть нравственное зло для самого общества; чтобы предупредить его, существуютъ извѣстныя мѣры, принимать которыя необходимо: одна изъ этихъ мѣръ есть управленіе дѣтьми.

7. Какъ можно видѣть, цѣль управленія дѣтьми разнообразна: она состоитъ отчасти въ предупрежденіи вреда, какъ для другихъ, такъ и для самого ребенка, какъ для настоящаго времени, такъ и для будущаго; отчасти въ предупрежденіи борьбы, которая сама по себѣ прискорбна; отчасти въ предупрежденіи коллизіи, въ которой общество сочтетъ себя вынужденнымъ къ борьбѣ, не будучи на нее уполномочено.

8. Все это сводится къ тому, что такое управленіе не ставитъ себѣ задачей достиженіе какой-нибудь цѣли въ душѣ ребенка, а стремится только устроить порядокъ. Но скоро увидимъ, что для него ни въ какомъ случаѣ не можетъ быть безразлично образованіе души ребенка.

---



## ГЛАВА II.

### ПРИЕМЫ УПРАВЛЕНІЯ <sup>1)</sup>.

1. Первый приемъ управленія есть угроза. Здѣсь всякое управленіе наталкивается на два подводныхъ камня: съ одной стороны, встрѣчаются сильныя натуры, которыя ни во что не ставятъ всѣ угрозы и держатъ на все, чтобы имѣть возможность все хотѣть; съ другой стороны, существуютъ, и въ гораздо большемъ числѣ, натуры, которыя слишкомъ слабы для того, чтобы проникнуться угрозой, и у которыхъ самый страхъ продыравленъ желаніями. Отсюда двойкая неизвѣстность успѣха, и устранить ее невозможно.

2. Довольно рѣдкіе случаи, когда управленіе дѣтьми наталкивается на первый камень, вовсе не безнадежны, пока еще не поздно воспользоваться обстоятельствами, благопріятными и для воспитанія въ собственномъ смыслѣ. Но слабость и забывчивость дѣтскаго легкомыслія позволяютъ такъ мало рассчитывать на дѣйствіе одной угрозы, что давно уже на надзоръ стали смотрѣть, какъ на средство, которымъ управленіе дѣтьми можетъ пользоваться такъ же, какъ всякое другое управленіе.

3. Я съ трудомъ рѣшаюсь откровенно высказать свое мнѣніе о надзорѣ. По крайней мѣрѣ я изложу его не пространно и не внушительно; иначе родители и воспитатели могутъ серьезно приписать этой главѣ важное значеніе, достаточное для того, что сдѣлать ее вредною. — Быть можетъ я имѣлъ несчастье видѣть слишкомъ много примѣровъ тѣхъ послѣдствій, которыя происходятъ въ общественныхъ школахъ отъ строгаго надзора; быть можетъ въ томъ, что относится къ сохраненію жизни и тѣлеснаго здоровья, я слишкомъ

---

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика* кн. 1, гл. I, §§ 7—17 и (съ § 15 перевода) *Очеркъ лекцій по педагогикѣ* §§ 45—55.

увлекаюсь тою мыслью, что мальчики и юноши должны знаться съ опасностями, чтобы сдѣлаться мужами. Поэтому пусть будетъ съ меня достаточно лишь вкратцѣ указать, что строгій и постоянный надзоръ одинаково тяжель, какъ для надзирающаго, такъ и для надзираемаго, до того, что обыкновенно и тотъ и другой стараются при помощи всякихъ хитростей обойти его и избавиться отъ него при всякомъ удобномъ случаѣ; что въ той мѣрѣ, въ какой онъ усиливается, потребность въ немъ возрастаетъ, и подъ конецъ малѣйшій перерывъ въ немъ можетъ угрожать величайшей опасностью; что, далѣе, онъ мѣшаетъ дѣтямъ владѣть самими собою, пробовать себя и научиться тысячѣ разныхъ вещей, которыя никогда нельзя привести въ педагогическую систему, но можно найти только собственнымъ чутьемъ; что, наконецъ, по всѣмъ этимъ причинамъ, характеръ, который образуется только посредствомъ дѣйствованія, вытекающаго изъ личной воли, останется слабымъ или извращеннымъ, смотря по тому, мало или много лазеекъ нашель надзираемый, чтобы избѣжать надзора. Все это относится къ надзору, долго продолжающемуся, но почти не относится къ первымъ годамъ дѣтства, ни къ тѣмъ короткимъ періодамъ, когда та или иная опасность, грозящая воспитанію, дѣлаетъ надзоръ самой серіозной обязанностью.

4. Для такихъ особенныхъ случаевъ, на которые нужно смотрѣть, какъ на исключенія, надлежитъ искать самыхъ добросовѣстныхъ и неутомимыхъ надзирателей, — не настоящихъ воспитателей, которыми здѣсь тѣмъ болѣе могутъ злоупотреблять, чѣмъ меньше можно предполагать, что подобные случаи дадутъ имъ поводъ примѣнить ихъ искусство. Но если надзоръ принять за правило, то не требуйте отъ тѣхъ, которые выросли подъ его гнетомъ, ни ловкости, ни изобрѣтательности, ни смѣлости, ни увѣренности; ждите людей, у которыхъ вѣчно одна и та же температура, которые готовы всегда равнодушно братья за всякое предписанное имъ занятіе, которые ускользнутъ отъ всего, что возвышенно и отмѣнно, и отдадутся всему, что пошло и удобно. — Да не подумаютъ тѣ, которые одобряютъ этотъ взглядъ, что они могутъ заявить притязаніе на воспитаніе великихъ характеровъ потому, что

предоставили своимъ дѣтямъ бѣгать безъ надзора и... безъ образованія, свободно отдаваясь собственнымъ безчинствамъ.—Воспитаніе есть большая сумма непрерывнаго труда, великое цѣлое, которое надлежитъ измѣрять точно отъ одного конца до другого на всемъ его протяженіи; ровно ничего не значить избѣжать лишь нѣсколько ошибокъ.

5. Быть можетъ я стану ближе къ другимъ педагогамъ, переходя къ тѣмъ вспомогательнымъ средствамъ, которыя управленіе дѣтьми должно приготовить для себя въ ихъ душѣ; я разумѣю авторитетъ и любовь.

6. Передъ авторитетомъ склоняется духъ ребенка; авторитетъ ставитъ преграды движеніямъ его души и поэтому можетъ прекрасно служить для того, чтобы подавить зарождающуюся волю, которая могла бы принять дурное направленіе. Больше всего онъ необходимъ для весьма живыхъ натуръ, ибо послѣднія пробуютъ дурное вмѣстѣ съ хорошимъ и увлекаются хорошимъ, если не теряются въ дурномъ.—Но пріобрѣтается авторитетъ только превосходствомъ духа, а послѣднее, какъ извѣстно, нельзя свести на предписанія: авторитетъ долженъ быть самъ по себѣ, независимо отъ воспитанія. Послѣдовательный и глубоко проникающій образъ дѣйствія долженъ быть открытымъ и искреннимъ въ своемъ примѣненіи, итти своей собственной прямой дорогой, принимая въ расчетъ обстоятельства, но нисколько не заботясь объ одобреніи или неодобреніи со стороны болѣе слабой воли. Если вѣтренный мальчикъ, еще грубый, выступитъ изъ положенныхъ ему границъ, онъ долженъ почувствовать, какое зло онъ могъ бы причинить; если же онъ былъ охваченъ злостнымъ желаніемъ причинить вредъ, то должно быть строго наказано намѣреніе, по скольку оно стало поступкомъ или могло стать поступкомъ, но не слѣдуетъ придавать значенія злой волѣ такъ же, какъ обидѣ, которая въ ней заключается. Что же касается до уязвленія злой воли (которую управленіе дѣтьми, такъ же какъ управленіе государствомъ, не имѣетъ силъ наказывать) выраженіемъ глубокаго неодобренія, которое она заслуживаетъ, то это уже дѣло воспитанія, которое только тогда можетъ начинать свое дѣло, когда прекращается управленіе.



7. Пользуясь приобретенным авторитетом, тот, кто держитъ въ своихъ рукахъ управленіе ребенкомъ, долженъ смотрѣть дальше управленія и имѣть въ виду воспитаніе въ собственномъ смыслѣ: ибо, если образованіе ума непосредственно ничего не выигрываетъ отъ пассивнаго подчиненія авторитету, тѣмъ не менѣе это подчиненіе имѣетъ большое вліяніе на ограниченіе или расширеніе круга представленій, въ которомъ воспитанникъ впослѣдствіи будетъ двигаться свободнѣе и строить самостоятельно свое зданіе.

8. Любовь основывается на согласіи чувствъ и на привычкѣ. Изъ этого видно, какъ трудно приобрести ее чужестранцу. Тому, конечно, не приобрести ее, кто держится въ сторонѣ, часто возвышаетъ голосъ, и ведетъ себя съ мелочно разсчитаннымъ приличіемъ. Но и тому не приобрести ее, кто спускается до вульгарности, и кто тамъ, гдѣ онъ долженъ быть любезенъ, но въ то же время разсудителенъ, ищетъ собственнаго удовольствія, принимая участіе въ удовольствіи дѣтей. Согласіе чувствъ, требуемое любовью, возникаетъ двоякимъ образомъ: или воспитатель проникаетъ въ чувства ребенка и примыкаетъ къ нимъ съ тонкимъ искусствомъ, не говоря объ этомъ ни слова; или онъ старается самъ сдѣлаться доступнымъ, тѣмъ или инымъ способомъ, симпатіямъ своего воспитанника. Послѣднее средство труднѣе, но оно должно быть соединяемо съ первымъ, потому что только тогда воспитанникъ можетъ внести собственную энергію въ это отношеніе, если для него возможно, какимъ бы то ни было образомъ, имѣть что-нибудь общее съ воспитателемъ.

9. Но любовь ребенка есть чувство скоро преходящее, непостоянное, если не присоединяется достаточно сильная привычка! Время, теплая заботливость, пребываніе вдвоемъ, — все это придаетъ силу отношеніямъ между воспитателемъ и воспитанникомъ. — Въ какой степени любовь, разъ приобретенная, облегчаетъ управленіе, — объ этомъ нечего говорить; но она настолько важна для воспитанія въ собственномъ смыслѣ, (ибо она сообщаетъ ребенку направленіе ума воспитателя), что самому суровому порицанію подлежатъ тѣ, которые охотно и къ большому вреду для воспитанія пользуются ею для того, чтобы доставить себѣ удовольствіе испытывать на дѣтяхъ свою силу.

10. Авторитетъ естественнымъ образомъ принадлежитъ отцу болѣе, чѣмъ кому-либо другому; ибо у него, которому все подчиняется, къ которому все обращается, который направляетъ и измѣняетъ домашній распорядокъ, или, вѣрнѣе, которому мать какъ бы подчиняетъ этотъ распорядокъ,—у него самымъ очевиднымъ образомъ сказывается то превосходство духа, которому дано вызывать уныніе или радость нѣсколькими словами порицанія или ободренія.

11. Любовь вполне естественно принадлежитъ матери: она, принося всевозможныя жертвы, изучаетъ и научается понимать, какъ никто, потребности ребенка; она подготовляетъ и создаетъ между собою и ребенкомъ языкъ, прежде чѣмъ кто-либо другой найдетъ средства общенія съ маленькимъ существомъ; она, одаренная нѣжностью женской натуры, легко умѣетъ найти тонъ, гармонирующій съ чувствами ребенка, и ея сладкая власть, никогда не употребляемая во зло, всегда достигаетъ своей цѣли.

12. Если такимъ образомъ авторитетъ и любовь суть наилучшія средства весьма рано обезпечить подчиненіе ребенка на столько, на сколько это необходимо для дальнѣйшаго управленія, то отсюда можно сдѣлать тотъ выводъ, что это управленіе лучше всего оставить въ рукахъ тѣхъ людей, которымъ его ввѣрила природа; тогда какъ, напротивъ того, воспитаніе въ собственномъ смыслѣ, особенно образованіе круга представленій, можетъ быть довѣрено лишь такимъ лицамъ, которыя своими специальными упражненіями научены пробѣгать во всѣхъ направленіяхъ обширное поприще идей человѣческихъ и различать на немъ, самымъ точнымъ образомъ, мѣста высокія и глубокія, крутыя и низменныя.

13. Но такъ какъ авторитетъ и любовь имѣютъ столь большую и непосредственную силу въ воспитаніи, то тому, кто занимается образованіемъ круга представленій, не слѣдуетъ быть настолько самонадѣяннымъ, чтобы дѣлать свое дѣло одному, втихомолку, устраняя отъ него родителей, тѣмъ болѣе, что только довѣріе къ нему могло дать ему его полномочія, всегда ограниченныя. Поступая такъ, онъ тормозилъ бы дѣйствіе тѣхъ силъ, которыя ему не легко было бы возмѣстить.

14. Но если управление дѣтьми приходится поручать другимъ лицамъ, не родителямъ, то очень важно организовать его такимъ образомъ, чтобы оно было какъ можно легче. А это зависитъ отъ отношенія между дѣтскою подвижностью и просторомъ, который она для себя находитъ. Въ городахъ дѣти могутъ причинять многимъ много непріятностей; тамъ приходится держать ихъ въ тѣсныхъ границахъ, тѣмъ болѣе, что ихъ подвижность сильно возбуждается и возрастаетъ благодаря примѣрамъ, подаваемымъ другъ другу большимъ числомъ дѣтей. Поэтому нигдѣ такъ не трудно управление дѣтьми, какъ въ городскихъ заведеніяхъ, которыя, правда, называютъ воспитательными, но едва ли съ полнымъ основаніемъ, ибо тамъ, гдѣ управление столь трудно, что можетъ выйти изъ воспитанія? Въ деревнѣ, напротивъ, заведенія къ своей выгодѣ могутъ имѣть въ своемъ распоряженіи больше простора для дѣтскихъ игръ, если только и тамъ отвѣтственность за большое число дѣтей не поведетъ къ строгимъ мѣрамъ надзора, которыя, имѣя цѣлью устранить извѣстное зло, принесутъ несомнѣнный и далеко простирающійся вредъ.— Съ гораздо бѣльшимъ основаніемъ воспитатели давно уже думали о томъ, чтобы дать дѣтямъ множество пріятныхъ и безвредныхъ развлеченій въ цѣляхъ предупрежденія безпорядковъ, которымъ положить преграду слишкомъ трудно. Объ этомъ сказано такъ много, что я могу ничего не говорить по этому поводу.— Гдѣ обстановка такова, что дѣтская подвижность сама собою находитъ дорогу къ полезному и этимъ исчерпывается, тамъ управление идетъ всего лучше.

---

15. Прежде всего должны быть приняты всѣ предосторожности и мѣры, необходимыя для физическаго развитія ребенка, безъ изнѣживанія его и опаснаго закаливанія. Удовлетвореніе дѣйствительныхъ потребностей не можетъ сбить дѣтей съ толку, но баловствомъ не слѣдуетъ вызывать у нихъ бесполезныхъ потребностей. До какой степени можно ихъ закаливать, зависитъ отъ организма каждаго ребенка.

16. Основа управленія состоитъ въ томъ, чтобы занять дѣтей, еще вовсе не имѣя въ виду какой-либо



пользы для ихъ духовнаго развитія; время ихъ во всякомъ случаѣ должно быть наполнено съ тою единственной цѣлью, чтобы они не творили глупостей. Въ этомъ однако заключается требованіе удовлетворять потребности тѣлеснаго движенія, въ той мѣрѣ, какая подобаешь каждому возрасту, чтобы дать исходъ естественному безпокойству, проистекающему отъ той потребности. Эта послѣдняя не одинакова у всѣхъ; есть индивидуумы, которые представляются необузданными потому, что ихъ заставляютъ сидѣть.

17. Тѣ занятія, которыя найдутъ себѣ сами дѣти, при равенствѣ всѣхъ остальныхъ условій, безъ сомнѣнія наилучшія; только рѣдко они умѣютъ занять себя въ достаточной мѣрѣ и съ достаточнымъ постоянствомъ. Определенныя задачи—дѣлать то-то или то-то, пока не будетъ готово, болѣе обезпечиваютъ порядокъ, нежели неупорядоченная игра, обыкновенно оканчивающаяся скукой. Желательно, чтобы взрослые, обладающіе достаточнымъ терпѣніемъ, если не всегда, то по крайней мѣрѣ часто, принимали участіе въ играхъ дѣтей, объясняли имъ картинки, рассказывали что-нибудь и заставляли ихъ повторять рассказанное и т. п. По мѣрѣ того какъ дѣти растутъ, ихъ занятія все больше принимаютъ форму обученія и вытекающихъ изъ него упражненій: тогда не слѣдуетъ пренебрегать необходимымъ противовѣсомъ отдыха.

18. Съ занятіями дѣтей связанъ надзоръ за ними, а съ послѣднимъ—разнообразныя приказанія и запрещенія; при чемъ предоставляется кое-что для размышленія. Прежде всего вотъ что: могутъ ли быть случаи, когда возможно взять назадъ приказанія или дозволить запрещенное? Опасно давать приказанію форму болѣе общую, чѣмъ та, которую оно должно имѣть; ничто такъ не ослабляетъ управленія, какъ уступки просьбамъ, слезамъ и, хуже того, буйному нраву ребенка.

Затѣмъ является вопросъ: въ состояніи ли воспитатель обезпечить послушаніе? Если дѣти не заняты и остаются безъ надзора, то это вопросъ серьезный.

Серьезность его быстро возрастаетъ пропорціонально числу дѣтей, слѣдовательно, особенно въ большихъ воспитательныхъ заведеніяхъ, но даже и въ простыхъ школахъ вслѣдствіе неустанной ходьбы учениковъ.

19. Обыкновеннымъ послѣдствіемъ этихъ условій бываетъ стремленіе организовать надзоръ какъ можно строже. Но тутъ является опасность совершенно утратить добровольное послушаніе и развитъ въ дѣтяхъ соревнованіе въ хитрости.

Что касается перваго послѣдствія, то все зависитъ отъ отношенія между примѣняемымъ принужденіемъ и еще дозволенной свободой. Дѣти обыкновенно не противятся многимъ ограничительнымъ мѣрамъ, если онѣ касаются опредѣленныхъ и точно установленныхъ пунктовъ и при этомъ остается еще неопредѣленный просторъ для ихъ прихоти.

Что касается втораго послѣдствія, то едва ли какой-нибудь надзиратель можетъ быть предоставленъ самому себѣ, особенно когда онъ является только въ опредѣленное время. Ему должны оказывать помощь другія лица, и самъ онъ долженъ иногда появляться неожиданно. Надзоръ всегда есть зло, если онъ обнаруживаетъ бесполезное недовѣріе; напротивъ того, весьма необходимо дать понять тѣмъ, которые не заслуживаютъ недовѣрія, что не противъ нихъ направлены эти мѣры.

20. Такъ какъ надзоръ не долженъ доходить до постоянно чувствуемаго гнета, то необходимы мягкія или не мягкія средства, чтобы придать управленію дѣтми энергію. Вообще эта энергія является результатомъ естественнаго превосходства взрослога чело-вѣка. Но именно объ этомъ необходимо иногда напоминать. Какъ бы ни былъ организованъ надзоръ, съ нимъ уже связанъ соотвѣтствующій образъ дѣйствія по отношенію къ дѣтямъ. Не для послушныхъ, а для тѣхъ, которые неоднократно оказываютъ непослушаніе, въ школахъ нужно завести книгу, въ которой бы отмѣчались ихъ прогрѣшенія. Здѣсь нѣтъ еще рѣчи объ отмѣткахъ, касающихся воспитанія въ собственномъ смыслѣ, а лишь о томъ, что обыкновенно называется дисциплиной; на самомъ дѣлѣ здѣсь идетъ рѣчь только о школьномъ порядкѣ, которому ученики должны подчиняться.

Въ домашнемъ воспитаніи веденіе подобной книги рѣдко бываетъ необходимо, но иногда полезно; единственный воспитанникъ знаетъ, конечно, и безъ того, что его не упускаютъ изъ глазъ, но записываніе по-

лученныхъ имъ замѣчаній укрѣпляетъ у него память объ этихъ послѣднихъ.

21. Напрасно стараются совершенно уничтожить тѣлесныя наказанія, къ которымъ обыкновенно прибѣгаютъ тогда, когда замѣчанія болѣе не помогаютъ; но они должны быть до того рѣдки, чтобы скорѣе быть предметомъ страха издали, нежели примѣняться въ дѣйствительности.

Мальчику вовсе не вредитъ воспоминаніе о томъ, что ему пришлось испытать розгу, когда онъ былъ маленькимъ. Ему также не вредитъ, если онъ невозможность больше получать удары отождествляетъ съ невозможностью навлечь на себя своимъ поведеніемъ подобную кару. Но несомнѣнно повредить ему, если его самолюбіе будетъ возбуждено такъ сильно, что онъ будетъ даже презирать физическую боль. И въ высшей степени вредно подвергать новымъ ударамъ дѣтей, уже нечувствительныхъ къ ударамъ,—какъ это еще встрѣчается отъ времени до времени. Въ результатъ получается грубая нечувствительность, и едва ли можно надѣяться, что долгая снисходительность, которая тогда станетъ неизбѣжной, будетъ въ состояніи вновь пробудить естественную чувствительность.

Нѣсколько иначе дѣло обстоитъ съ лишеніемъ пищи въ теченіе нѣсколькихъ часовъ; здѣсь происходитъ только лишеніе, а не прямо возстановляющее противъ воспитателя дѣйствіе.

Но, какъ извѣстно, лишеніе свободы есть самое обыкновенное наказаніе; и основательно, если только оно соотвѣтствуетъ проступку. При томъ оно допускаетъ самыя разнообразныя ступени, начиная отъ ставленія въ уголъ маленькаго мальчика до заключенія въ отдѣльную комнату. Только, вслѣдствіе различныхъ неудобствъ, это наказаніе не должно длиться долго; одинъ часъ, и то уже много, если нѣтъ надзора; и мѣсто для него должно быть выбрано подходящее.

22. Столь тяжкія наказанія, какъ изгнаніе изъ дома или школы, должны примѣняться только въ крайнихъ случаяхъ; особенно потому, что здѣсь является вопросъ: куда дѣнется исключенный воспитанникъ и не придется ли ему свалиться на другое учебное заведеніе? Если съ перемѣной мѣста ему оставляютъ въ тоже время прежнюю свободу, онъ чаще всего впа-



даетъ въ прежнюю распущенность. Поэтому, въ подобномъ случаѣ, его надо подвергнуть очень строгому надзору, соединенному съ новыми занятіями; новая обстановка должна заставить его забыть кругъ прежнихъ представленій, которыя сбили его съ надлежащей дороги.

23. Всякій знаетъ, что авторитетъ и любовь болѣе обезпечиваютъ успѣхъ управленія дѣтьми, нежели всѣ суровыя средства. Но не каждый можетъ приобрѣсти авторитетъ по собственному желанію; для этого требуется очевидное превосходство духа, соединенное со знаніями, такъ же какъ внѣшнія и физическія качества. Конечно, ласковымъ обращеніемъ можно въ теченіе болѣе или менѣе долгаго времени приобрѣсти привязанность добрыхъ отъ природы дѣтей, но ласковость прекращается именно тамъ, гдѣ управленіе является наиболѣе необходимымъ, и любовь не должна приобрѣтаться цѣною снисходительной слабости; любовь имѣетъ цѣну только тогда, когда она соединена съ необходимой строгостью.

24. Въ общемъ, въ первые годы дѣтства управленіе не трудно, если не приходится считаться съ болѣзненностью ребенка, требующей осторожнаго къ нему отношенія; а разъ привычка къ послушанію приобрѣтена, равнымъ образомъ не трудно продолжать управленіе; только не слѣдуетъ его прерывать. Но если дѣти бываютъ предоставлены сами себѣ или другимъ лицамъ, даже на короткое время, на примѣръ, на нѣсколько дней, то уже легко замѣтна переменна; воспитателю уже стоитъ труда взять опять въ свои руки возжи, и нельзя этого дѣлать слишкомъ неожиданно.

Если дѣти распустились и приходится снова привести ихъ къ порядку, то при этомъ обнаруживается разница между индивидуумами. Однихъ можно вернуть къ подходящимъ для нихъ занятіямъ умѣренной снисходительностью и доброжелательнымъ отношеніемъ; другія достаточно сообразительны для того, чтобы убояться угрозъ и избѣжать наказаній; но можно опасаться, что найдутся такія, которыя только и думаютъ о томъ, чтобы ускользнуть отъ надзора, даже если бы имъ пришлось попасть въ затруднительное положеніе.

25. Всегда нужно имѣть въ виду, что дѣти пробуютъ раздвинуть границы, въ которыхъ ихъ держатъ,

лишь только они почувствуютъ ихъ стѣснительность. Если они заняты по своему желанію, и границы со всѣхъ сторонъ крѣпки, то попытки скоро прекращаются, затѣмъ чтобъ опять возобновиться. Съ возрастомъ ихъ занятія мѣняются, и границы должны мало-по-малу раздвигаться. Тѣмъ временемъ воспитаніе должно продвинуться впередъ на столько, чтобы управленіе стало менѣе необходимымъ. Тогда избираемая занятія получаютъ направленіе сообразно тѣмъ видамъ на будущее, которые открываются молодому человѣку, смотря по его положенію и средствамъ, въ связи съ природными способностями и пріобрѣтенными познаніями. Благопріятствовать этимъ цѣлесообразнымъ занятіямъ и ограничивать предѣлами безвреднаго все, что имѣетъ характеръ только любительскаго удовольствія и увлеченія,—такова еще и теперь задача управленія, которое не слѣдуетъ выпускать изъ рукъ слишкомъ рано, особенно когда обстановка, окружающая молодого человѣка, такова, что можетъ внушать опасенія.

---

## ГЛАВА III.

### ОТНОШЕНІЕ УПРАВЛЕНІЯ КЪ ВОСПИТАНІЮ <sup>1)</sup>.

#### I.

#### УПРАВЛЕНІЕ, ВОЗВЫШАЕМОЕ ВОСПИТАНІЕМЪ.

1. Угроза, въ случаѣ необходимости поддержанная принужденіемъ; надзоръ, умѣющій вообще предусмотрѣть все, что можетъ случиться съ дѣтьми; авторитетъ и любовь,—всѣ эти средства, взятыя вмѣстѣ, до извѣстной степени достаточны для того, чтобы овладѣть дѣтьми; но чѣмъ сильнѣе струна натянута, тѣмъ болѣе требуется силы, чтобы довести ее вполнѣ до желательнаго тона. Строгое послушаніе, оказываемое немедленно и со всей готовностью,—на которое воспитатели смотрятъ, не безъ нѣкотораго основанія, какъ на свое торжество,—кто хотѣлъ бы такое послушаніе вынудить у дѣтей однѣми мѣрами обузданія, исключительно военною суровостью? Разумно можно ставить его въ зависимость только отъ собственной воли воспитанника; а послѣдняя можетъ быть только результатомъ уже нѣсколько подвинувшагося впередъ, истиннаго воспитанія.

2. Если допустить, что воспитанникъ уже обладаетъ живымъ чувствомъ той пользы, которую онъ получаетъ отъ нравственнаго руководства, о той потерѣ, которую онъ испыталъ бы съ лишеніемъ или даже съ ослабленіемъ его,—тогда можно объяснить ему, что для продолженія этого руководства необходимы между нимъ и воспитателемъ прочныя отношенія, на которыя можно было бы всегда рассчитывать; и что такія отношенія необходимы, чтобы воспитатель могъ смѣло надѣяться

---

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 1, гл. I, §§ 18—27.



на безусловное послушаніе, когда онъ будетъ имѣть основаніе потребовать его. О слѣпомъ послушаніи тутъ не можетъ быть и рѣчи; оно не совмѣстимо ни съ какими общественными отношеніями. Бываютъ однако случаи, гдѣ рѣшать можетъ только одинъ и остальные должны повиноваться ему безъ противорѣчія, но съ тѣмъ, что при первомъ удобномъ случаѣ имъ будетъ объяснено, почему рѣшеніе было такое, а не иное,—такъ что приказаніе идетъ какъ бы на встрѣчу своей собственной критикѣ. Убѣжденіе въ необходимости подчиненія должно повести къ добровольной отдачѣ того, на взятіе чего никто не присвоилъ бы себѣ права. То же происходитъ и въ воспитаніи. Воспитатель иностранецъ компрометируетъ себя совершенно, когда онъ присвоиваетъ себѣ власть, которая не перешла къ нему отъ родителей и не предоставлена ему самимъ воспитанникомъ.

## II.

ВОСПИТАНІЕ ВЪ СОБСТВЕННОМЪ СМЫСЛѢ ВЪ ОТНОШЕНІИ КЪ УПРАВЛЕНІЮ.

3. Воспитаніе въ собственномъ смыслѣ также знаетъ нѣчто такое, что можно назвать принужденіемъ, ибо, если оно никогда не бываетъ сурово, зато оно всегда очень строго. Крайній его предѣлъ обозначается однимъ словомъ: я хочу, которое вскорѣ должно быть замѣщено другимъ словомъ равнозначущимъ: я желаю, безъ всякой прибавки; слѣдовательно, оба эти выраженія надлежитъ употреблять съ большой осторожностью. Ибо они предполагаютъ ребенка способнымъ къ тому, что можетъ быть только какъ исключеніе: именно къ покорной готовности ждать, что ему сообщатъ и вмѣстѣ съ нимъ взвѣсятъ тѣ доводы, которыми въ данномъ приказаніи руководились. Вслѣдствіе этого они указываютъ на рѣдкое неодобреніе со стороны воспитателя, основанное на выходящихъ изъ ряда вонъ мотивахъ, которые слѣдуетъ еще отыскать для того, чтобы ихъ сгладить.

4. Воспитаніе принимаетъ характеръ такого же притѣсненія, хотя менѣе грубаго, когда настойчиво тре-

буютъ отъ ребенка того, что онъ дѣлаетъ весьма неохотно, и упорно не принимаютъ во вниманіе его желаній. Какъ въ первомъ, такъ и въ второмъ случаѣ, воспитатель напоминаетъ молчаливо, а когда нужно, то и громко о договорѣ, предварительно заключенномъ между нимъ и воспитанникомъ: Наши отношенія существуютъ и остаются далѣе только при такомъ-то и такомъ-то условіи. Эта фраза, разумѣется, не имѣетъ никакого смысла, если воспитатель не сумѣлъ создать себѣ до извѣстной степени свободнаго положенія.

5. Къ этому близокъ отказъ въ обычныхъ знакахъ удовольствія и одобренія, въ основѣ чего также лежитъ предположеніе, что къ воспитаннику, какъ къ человѣку, обыкновенно относятся со всякой гуманностью и, быть можетъ, если онъ любезный мальчикъ, съ заслуженною имъ любовью и привязанностью. Но въ этомъ заключается еще одно условіе высшаго порядка: имѣть чутье ко всему прекрасному и привлекательному въ человѣчествѣ и юности. Меланхоликъ, у котораго это чувство притуплено, пусть лучше избѣгаетъ молодежи. Она не сумѣетъ даже посмотрѣть на него съ заслуживаемой имъ снисходительностью. Только тотъ, кто способенъ самъ много воспринимать и поэтому много отдавать, можетъ также во многомъ отказывать: посредствомъ давленія такого рода онъ можетъ направлять по своему желанію настроеніе и вниманіе молодежи.

6. Но онъ не будетъ въ состояніи дѣлать это, не жертвуя ей очень часто свободой своего собственнаго настроенія. Какимъ образомъ онъ пожелалъ бы, будучи всегда неизмѣнно холоденъ, вызвать въ душѣ ребенка, который находится въ періодъ полной беззаботности и роста физическихъ силъ, тонкіе оттѣнки душевныхъ движеній, безъ которыхъ не можетъ быть ни живого сочувствія, ни чистаго вкуса, ни даже истинной проницательности, ни духа наблюденія? Весьма рѣдки натуры, способныя сами собою выбраться изъ той плоскости, которую мы обозначаемъ словомъ вульгарность. Весьма рѣдки также тѣ, которые могутъ пріобрѣсти, безъ какого бы то ни было ученія, духъ распознаванія, роль котораго—творить, какъ вовнѣ, такъ и внутри. Поэтому воспитатель долженъ

встряхивать и будить мальчика, распознавая, что въ немъ заключено; онъ долженъ отразить въ немъ свой образъ, одаренный силой растяженія и сопротивленія, которая толкаетъ и тѣснитъ человѣка, занятаго собственнымъ образованіемъ. Гдѣ онъ возьметъ эту силу, если не въ движеніяхъ собственной души?—Почувствовать, что испыталъ воспитатель, видя проявленіе въ ребенкѣ этихъ и другихъ чувствъ, есть первый шагъ изъ грубаго состоянія и самое непосредственное благодѣяніе воспитанія. Но чтобы предчувствовать это, необходимо подвергнуться, въ собственныхъ чувствахъ, болѣзненной перемѣнѣ: а послѣдняя уже не подходитъ къ зрѣлому возрасту; она естественна и приличествуетъ лишь тому, кто самъ еще находится въ періодѣ борьбы за образованіе. Вотъ почему воспитаніе есть дѣло молодыхъ людей, которые еще находятся въ такомъ возрастѣ, когда очень развита чувствительность къ собственной критикѣ. Тогда воспитатель дѣйствительно находитъ себѣ поощреніе и истинную поддержку въ томъ, что, бросая взглядъ на младшій возрастъ, онъ видитъ передъ собою непочатой запасъ человѣческой способности вмѣстѣ съ нетронутой еще задачей осуществить возможное и въ одно время съ ребенкомъ воспитывать себя. Эта чувствительность не можетъ не исчезнуть со временемъ, потому ли, что она находитъ себѣ удовлетвореніе, или потому, что пропадаетъ надежда и насъ подавляютъ дѣла. Вмѣстѣ съ нею исчезаетъ способность и склонность къ воспитанію.

7. Обстоятельства всегда показываютъ, много или мало нужно воспитателю сказать, чтобъ выразить движенія своей души. Душа замкнутая, никогда не изливающаяся въ словахъ; органъ, чуждый всякой гибкости, не умѣющій ни повысить ни понизить тона; языкъ безъ разнообразія въ оборотахъ, неспособный высказать ни негодованія съ достоинствомъ, ни одобренія съ радостью и искренностью,—все это такія препятствія, которыя могутъ задержать наилучшія желанія и поставить въ затрудненіе самыя нѣжныя чувства. Много приходится говорить при воспитаніи, кое-что даже импровизировать; въ послѣднемъ случаѣ рѣчь можетъ обойтись безъ искусственныхъ украшеній, но не должна быть лишена всякой формы.



8. Какъ часто бываетъ необходима выразительная рѣчь, свободная однако отъ жесткости! Гдѣ найти эту выразительность, какъ не въ неожиданно быстромъ оборотѣ? въ серіозномъ тонѣ, который постепенно возрастаетъ и внушаетъ безпокойство относительно того, какой оборотъ онъ приметъ въ концѣ? въ мѣрахъ, которыя создаютъ или разрушаютъ то, что будетъ воспоминаніемъ какъ объ обманутой, такъ и объ осуществившейся надеждѣ? Личность воспитателя уходитъ назадъ въ себя; она вырывается изъ прискорбныхъ условій дѣйствительности, которая какъ бы издѣвается надъ нею; или она выступаетъ наружу и становится выше мелочей, среди которыхъ она чувствуетъ себя слишкомъ стѣсненной. Воспитанникъ видитъ разбросанными порванныя нити; его мысль мечется въ разныя стороны; въ душѣ его уже мелькаетъ правильный мотивъ или правильное средство; но какъ только онъ готовъ схватить и возстановить порванныя отношенія, воспитатель спѣшитъ къ нему на встрѣчу, разсѣиваетъ мракъ, помогаетъ связать порванное, сгладить затрудненія, укрѣпить колебанія. — Эти выраженія слишкомъ общи, слишкомъ фігуральны: сами подыщите примѣры, чтобы ихъ разъяснить себѣ.

9. Оставьте только продолжительную надутость, напускную важность, таинственную замкнутость! И прежде всего елейную привѣтливость! Прямота должна быть присуща всѣмъ движеніямъ вашей души, какъ бы ни были разнообразны ихъ направленія.

10. Много опытовъ нужно произвести воспитаннику надъ своимъ воспитателемъ, прежде чѣмъ онъ пріобрѣтетъ ту тонкую и гибкую податливость, которая можетъ возникнуть только изъ знанія чувствительности воспитателя и изъ желанія щадить ее. Но какъ только эта податливость обнаружилась, поведеніе воспитателя должно быть болѣе устойчивымъ и болѣе ровнымъ: онъ не долженъ внушать подозрѣнія, что съ нимъ невозможны прочныя отношенія, что нельзя вполнѣ положиться на его сердце.

---

# КНИГА ТРЕТЬЯ.

## О Б У Ч Е Н І Е.

### ГЛАВА I.

#### ОБУЧЕНІЕ КАКЪ ВОСПОЛНЕНІЕ ОПЫТА И ОБЩЕНІЯ <sup>1)</sup>.

1. Предоставить человѣка природѣ или желать привести его къ природѣ посредствомъ воспитанія,—одинаково глупо. Въ самомъ дѣлѣ, что такое природа человѣка? Какъ стоики, такъ и эпикурейцы съ одинаковымъ удобствомъ дѣлали ее точкою опоры своихъ системъ. Человѣческая природа, по своей организаціи какъ бы предназначенная для самыхъ различныхъ состояній, имѣетъ до того общій обликъ, что задача ближайшаго ея опредѣленія, довершенія, безусловно принадлежитъ виду. Корабль, устроенный съ величайшимъ искусствомъ, такъ что можетъ, благодаря всѣмъ своимъ колебаніямъ, подаваться напору волнъ и вѣтровъ, ожидаетъ только кормчаго, который укажетъ ему его цѣль и направитъ его бѣгъ смотря по обстоятельствамъ.

2. Мы знаемъ нашу цѣль. Природа творитъ кое-что такое, что можетъ намъ помочь, и человѣчествомъ на пройденномъ имъ пути собрано много; наше дѣло—сочетать средства, которыя даетъ намъ та и другая сторона.

3. Человѣкъ идетъ отъ природы къ познанію черезъ опытъ и къ участію черезъ общеніе. Опытъ, будучи нашимъ наставникомъ въ теченіе всей нашей жизни, тѣмъ не менѣе даетъ намъ только

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 2, гл. IV, §§ 1—16.

крайне незначительный отрывокъ великаго цѣлаго; безконечныя времена и пространства скрываютъ отъ насъ безконечно большій возможный опытъ. Быть можетъ менѣе бѣдно, говоря относительно, общеніе, ибо чувства знакомыхъ намъ людей, въ общемъ, похожи на чувства всѣхъ людей; но въ участіи имѣютъ значеніе самыя тонкіе оттѣнки, и одностороннее участіе гораздо хуже односторонняго знанія. Слѣдовательно, пробѣлы, оставляемые общеніемъ въ маленькой сферѣ чувства и опытомъ въ болѣе обширной области знанія, для насъ почти одинаково велики; и здѣсь и тамъ восполненіе ихъ посредствомъ обученія должно быть одинаково желательно.

4. Но вовсе не легкое дѣло восполнить пробѣлы столь великой важности; и прежде чѣмъ возложить его на обученіе, посмотримъ, что оно можетъ сдѣлать и чего оно сдѣлать не можетъ.

Обученіе разворачивается какъ длинная, тонкая и гибкая нить, которую одинъ звонокъ разрываетъ, а другой связываетъ, которая въ каждое мгновеніе связываетъ движенія души ученика, и, повинуваясь собственному темпу, смущаетъ темпъ этихъ движеній, не слѣдуетъ за ихъ скачками и не даетъ имъ времени успокоиться. Какая разница съ непосредственной наглядностью опыта! Послѣдній сразу открываетъ нашимъ глазамъ широкую, просторную поверхность; нашъ взоръ, опомнившись отъ перваго изумленія, раздѣляется, связываетъ, бѣгаетъ туда и сюда, останавливается, отдыхаетъ и снова подымается; затѣмъ наступаетъ очередь осязанія, потомъ другихъ внѣшнихъ чувствъ; собираются мысли, начинаются опыты, выступаютъ новыя формы и пробуждаютъ новыя мысли; всюду жизнь, свободная и полная, всюду радость отъ обилія, рассыпаемаго передъ нашимъ взоромъ! Какъ обученію достигъ такого обилія, преподносимаго безъ притязанія и принужденія?—Какъ оно можетъ соперничать съ общеніемъ, которое неустанно требуетъ проявленія индивидуальной силы; которое, будучи элементомъ весьма подвижнымъ и гибкимъ, способно воспринимать, также какъ дѣятельно и энергично проникать до глубины души, чтобы тамъ расшевелить и смѣшать чувства всякаго рода; которое, наконецъ, не только обогащаетъ участіе чувствами другихъ людей,



но и умножаетъ наши собственныя чувства въ сердцахъ другихъ, чтобы намъ вернуть ихъ усиленными и очищенными?—Если это послѣднее преимущество, собственное личному непосредственному общенію съ людьми, уже слабѣе въ общеніи при помощи писемъ, то развѣ оно не должно совершенно исчезнуть, когда ограничиваются изложеніемъ чужихъ чувствъ незнакомыхъ намъ лицъ, принадлежащихъ отдаленнымъ странамъ и временамъ? А вѣдь однимъ только этимъ средствомъ располагаетъ обученіе для того, чтобы расширить кругъ знакомствъ, прибрѣтенныхъ общеніемъ.

5. Въ дѣйствительности, кто желалъ бы обойтись при воспитаніи безъ опыта и общенія? Это значило бы, какъ если бы кто-нибудь желалъ обойтись безъ дневного свѣта и довольствоваться свѣчкой! Обиліе, сила, точность всѣхъ нашихъ представленій, упражненіе въ примѣненіи общаго, въ единеніи съ дѣйствительностью, съ своею странюю, съ своимъ временемъ, терпѣливое отношеніе къ людямъ, каковы они есть: все это должно вытекать изъ тѣхъ двухъ источниковъ духовной жизни.

6. Жаль только, что опытъ и общеніе не во власти воспитанія! Сравните помѣщеніе сельскаго хозяина съ дворцомъ свѣтской дамы, живущей въ городѣ. Тамъ можно повести воспитанника всюду, здѣсь всюду нужно удерживать его. — Кто бы онъ ни былъ, крестьяне, пастухи, охотники, всякіе рабочіе и ихъ дѣти будутъ для него, въ его первые годы, наилучшимъ общеніемъ; всюду, куда они поведутъ его, онъ найдетъ, чему у нихъ научиться и что позаимствовать. Напротивъ, въ городѣ, среди дѣтей благородныхъ семействъ, среди прислуги, — сколько поводовъ, внушающихъ большое опасеніе!

7. Все это допускаетъ варіаціи и исключенія. Но въ концѣ концовъ, если мы вспомнимъ о нашей цѣли, о многосторонности интереса, то ясно увидимъ, какъ ограничены условія мѣста, къ которому мы привязаны, и какъ далеко за эти предѣлы уносится духъ истинно образованнаго человѣка. Даже наиболѣе удобное мѣсто имѣетъ до того тѣсныя предѣлы, что никогда нельзя взять на себя отвѣтственной задачи заключить въ нихъ образованіе молодого человѣка, если сама необхо-

димось не ограничиваетъ его тѣсными предѣлами. Если онъ имѣетъ досугъ и учителя, то ничто не избавляетъ учителя отъ обязанности расширяться въ пространствахъ посредствомъ описаній, извлечь изъ временъ свѣтъ прошлаго и открыть для мысли сверхчувственный міръ.

8. И—зачѣмъ намъ скрывать это?—какъ часто пространство, изображенное описаніями и рисунками, для насъ пріятнѣе, нежели то, въ которомъ мы находимся! Насколько болѣе насъ удовлетворяетъ и возвышаетъ общеніе съ людьми минувшихъ вѣковъ, нежели общеніе съ сосѣдями! Насколько яснѣе бываютъ для насъ предметы, представляемые въ умѣ, нежели тѣ, которые видимъ передъ собою! и какъ даже необходима для направленія нашей дѣятельности противоположность между тѣмъ, что есть въ дѣйствительности, и тѣмъ, что должно быть!

9. На самомъ дѣлѣ опытъ и общеніе часто причиняютъ намъ скуку, и не разъ мы бываемъ обязаны переносить эту скуку. Но воспитанникъ никогда не долженъ испытывать ее отъ учителя. Скука—самый тяжелый изъ грѣховъ обученія. Особое преимущество обученія—перелетать черезъ степи и болота; если ему не всегда дано странствовать по живописнымъ долинамъ, зато оно даетъ случай упражняться въ восхожденіяхъ на горы и вознаграждаетъ этотъ трудъ красивыми видами, которые оно открываетъ взорамъ.

10. Опытъ, повидимому, рассчитываетъ на то, что за нимъ послѣдуетъ обученіе, чтобы разобрать кучи, имъ наваленныя, чтобы собрать и привести въ порядокъ разбросанныя и безформенныя обломки. Въ самомъ дѣлѣ, какое зрѣлище представляетъ собою голова необученнаго человѣка? Не видно тамъ ни опредѣленнаго верха, ни низа, нѣтъ связныхъ рядовъ; все носится въ безпорядкѣ. Представленія не научились ожидать. При первомъ представившемся случаѣ нахлынуть всѣ, сколько ихъ будетъ вызвано нитью ассоціаціи и сколько ихъ заразъ помѣститься въ сознаніи. Тѣ, которыя вслѣдствіе частыхъ впечатлѣній получили наибольшую силу, одерживаютъ верхъ; они притягиваютъ къ себѣ то, что къ нимъ подходитъ, и отталкиваютъ то, что для нихъ неудобно. Новое или является предметомъ изумленія, или не замѣчается, или объ немъ произносится при-

говоръ на основаніи какого-либо воспоминанія. Что сюда не относится, то не подвергается выдѣленію. Главное не выдвигается на первый планъ; если счастливые природные задатки дають мысли удачное направление, то недостаетъ средствъ идти дальше по найденному слѣду. Это обнаруживается, когда начинаютъ обучать мальчика въ возрастѣ отъ десяти до пятнадцати лѣтъ, остававшагося безъ образованія. Въ началѣ совершенно невозможно придать его вниманію равномерное теченіе. Такъ какъ порядокъ не поддерживается никакой главной идеей, и вполнѣ отсутствуетъ подчиненіе представленій, то душа въ безпокойствѣ неустанно мечется во всѣ стороны; за любопытствомъ наступаетъ разсѣянность, и всякое занятіе превращается въ игру. Сравните съ этимъ воспитанникомъ образованнаго молодого человѣка, которому не трудно усвоить и переработать въ одно и то же время рядъ научныхъ лекцій безъ малѣйшей путаницы въ своемъ умѣ.

11. Такъ же мало можно быть довольнымъ результатами одного общенія. Слишкомъ много недостаетъ для того, чтобы общеніе всегда было проникнуто духомъ участія. Люди видятъ, наблюдаютъ, испытываютъ другъ друга. Уже дѣти, въ своихъ играхъ, пользуются другъ другомъ и противорѣчатъ одинъ другому. Даже доброжелательности и любви съ одной стороны не всегда обезпечены подобныя чувства на другой сторонѣ. Съ услугой еще не передается любовь; знаки вниманія, расточаемые безъ иной заботы, порождаютъ удовольствіе, а удовольствіе порождаетъ желаніе большаго, но вовсе не благодарности. Это вѣрно относительно общенія дѣтей между собою и дѣтей съ взрослыми. Къ знакамъ вниманія должно присоединяться нѣчто такое, что указывало бы на намѣреніе, ихъ подсказавшее. Чувство должно быть изложено такъ, чтобы оно вызвало, въ созвучіи съ собою, личное чувство ребенка. Такое изложеніе входитъ въ кругъ обученія; даже опредѣленные часы уроковъ, въ которые, конечно, никто не подумаетъ втиснуть, какъ нѣчто обычное, изложеніе собственнаго чувства, тѣмъ не менѣе крайне важны какъ предварительная работа, какъ подготовка, и должны служить одинаково какъ для пробужденія сочувствія, такъ и для сообщенія знапіи.



12. Вся жизнь, всѣ наблюденія надъ людьми подтверждаютъ, что каждый изъ своего опыта и общенія извлекаетъ то, что къ нему подходитъ, что на нихъ онъ разрабатываетъ тѣ понятія и чувства, которыя онъ принесъ съ собою. Бываютъ легкомысленные старцы, встрѣчаются глупые свѣтскіе люди; бываютъ, съ другой стороны, предусмотрительные юноши и дѣти. Я видѣлъ тѣхъ и другихъ. И всѣ мои соотечественники должны были видѣть, какъ мало властны величайшія міровыя событія надъ предвзятыми мнѣніями. Самые поразительные факты опыта лежатъ теперь передъ нами, общеніе соединяетъ всѣ народы; но разница во мнѣніяхъ и разногласіе въ чувствахъ никогда быть можетъ не были такъ велики, какъ въ настоящее время.

13. Слѣдовательно, опытъ и общеніе не могутъ съ вѣрнымъ успѣхомъ образовать основное зерно нашего духовнаго бытія. Обученіе проникаетъ глубже въ мастерскія, гдѣ вырабатываются наши чувства и мнѣнія. Стоитъ только подумать о силѣ cadaго религіознаго ученія! Стоитъ представить себѣ силу вліянія, какое одна философская лекція такъ легко оказываетъ на внимательнаго слушателя, почти даже незамѣтно для него. Сюда можно отнести и страшную силу чтенія романовъ, — ибо все это входитъ въ обученіе, хорошее или дурное.

14. Безъ сомнѣнія, теперешнее обученіе связано съ установившимся до сихъ поръ (не только съ теперешнимъ, но и съ прошедшимъ) состояніемъ наукъ, искусствъ и литературы. Здѣсь все дѣло въ томъ, чтобы какъ можно больше воспользоваться существующимъ, и, въ этомъ отношеніи, совершенствованіе не имѣетъ предѣла. Но занимаясь воспитаніемъ, приходится наталкиваться на тысячу желаній, которыя выходятъ за предѣлы педагогики, или вѣрнѣе, которыя даютъ чувствовать, что педагогическій интересъ не стоитъ особнякомъ, и что онъ менѣе всего можетъ преуспѣвать у тѣхъ, которые взяли за дѣло воспитанія и предпочли общество дѣтей только потому, что все другое было для нихъ слишкомъ высоко и слишкомъ серьезно, а они хотѣли хоть гдѣ-нибудь быть первыми.

15. Педагогическій интересъ есть только проявленіе всего нашего интереса къ міру и людямъ; и обученіе

сосредоточиваетъ всѣ предметы этого интереса... тамъ, гдѣ находятъ себѣ послѣднее убѣжище наши робкія надежды, то-есть на лонѣ юношества, которое есть лоно будущаго.—Безъ этого обученіе, несомнѣнно, пусто и лишено значенія. Пусть никто не говоритъ, что онъ воспитываетъ отъ всей души! Это пустая фраза! Воспитатель не можетъ имѣть успѣха въ своемъ дѣлѣ, если онъ большую часть своихъ размышленій не связываетъ съ тѣмъ, что онъ сообщаетъ ребенку и что онъ дѣлаетъ для него доступнымъ, и не сосредоточиваетъ на ожиданіи того, что можетъ еще дать человѣчеству, при самомъ заботливомъ къ нему отношеніи, сверхъ всего того, что до сихъ поръ произвелъ нашъ родъ. Только тогда льется изъ полной души обильный источникъ обученія, по обилію нисколько не уступающій опыту; тогда пришедшая въ движеніе душа сообщаетъ и слушателю свободное движеніе; и въ просторныхъ сгибахъ такого обученія находится достаточно мѣста для тысячи побочныхъ мыслей, причемъ существенное ничего не утрачиваетъ въ чистотѣ своей формы. Самъ воспитатель становится для ребенка предметомъ опыта, на столько же богатаго, насколько непосредственнаго; мало того, въ продолженіе урока между ними двумя устанавливается общеніе, въ которомъ воспитанникъ получаетъ по крайней мѣрѣ предчувствіе общенія съ великими людьми прошлыхъ вѣковъ или съ характерами, чистыя черты которыхъ изображены поэтами. Отдаленныя, историческія или поэтическія, личности должны получить жизнь отъ жизни учителя. Пусть онъ только поведетъ дѣло въ такомъ духѣ, и юноша, даже ребенокъ сейчасъ же присоединятся къ нему своимъ воображеніемъ, и часто оба они окажутся въ высококомъ и избранномъ обществѣ, нисколько не нуждаясь для этого въ комъ-либо третьемъ.

16. Наконецъ, одно только обученіе можетъ претендовать на образованіе широкой и равномерной многосторонности интереса. Представимъ себѣ планъ обученія, раздѣленный только по категоріямъ познанія и участія, безъ всякаго вниманія къ какой бы-то ни было классификаціи матеріала нашихъ наукъ: ибо послѣдній, не различающій сторонъ личности, вовсе не входитъ въ расчетъ съ точки зрѣнія равномерности многосторонняго интереса.—Имѣя передъ собою такой

планъ, легко отличить тѣ его части, которыя получаютъ много матеріала, добытаго опытомъ и общеніемъ даннаго индивидуума при данныхъ условіяхъ, отъ тѣхъ, которыя (и это будутъ, безъ сомнѣнія, самыя значительныя) ничего не получаютъ. Можно будетъ замѣтить, на примѣръ, что окружающая обстановка направила воспитанника больше къ соціальному, положимъ патристическому интересу, нежели въ сторону симпатіи къ отдѣльнымъ личностямъ, или что вниманіе воспитанника больше обращено на предметы вкуса, нежели на предметы спекуляціи, или, наоборотъ, что составляетъ одинаково большой недостатокъ.—Эти данныя дадутъ намъ двойное указаніе: чтобы, во-первыхъ, на той сторонѣ, гдѣ перевѣсъ, разложить массы пріобрѣтенныхъ представленій, дополнить ихъ, привести въ порядокъ; и во-вторыхъ, частью опираясь на эту предварительную работу, частью дѣйствуя непосредственно, установить равновѣсіе посредствомъ обученія. Но ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ въ томъ возрастѣ, когда душа легко принимаетъ тотъ или другой образъ, случайное преобладаніе тѣхъ или иныхъ представленій принимать за указаніе на то, чтобы еще больше дѣйствовать въ сторону этихъ именно представленій посредствомъ обученія. Такое правило, покровительствующее безформенности, могло быть придумано только любовью къ произволу и рекомендовано отсутствіемъ вкуса. Кто любитъ пестроту и каррикатуру, тому, конечно, доставитъ большое удовольствіе видѣть, вмѣсто многихъ одинаково здоровыхъ и рослыхъ людей, способныхъ стройно двигаться въ рядахъ человѣческаго общества, толпу топчущихся въ дикомъ безпорядкѣ горбуновъ и калѣкъ всякаго рода,—какъ это бываетъ въ обществѣ людей, чуждыхъ другъ другу по чувствамъ и образу мыслей, гдѣ каждый кичится своей индивидуальностью и одинъ не понимаетъ другого.

17 <sup>1)</sup> Обученіе имѣетъ два исходныхъ пункта: опытъ и общеніе. Если оно избираетъ другое начало, то все, что оно дѣлаетъ, виситъ въ воздухѣ. Но оно должно восполнить опытъ и общеніе. Нѣтъ ничего,

<sup>1)</sup> Педагогическіе афоризмы § 102.



кромѣ природы, человѣчества и связи, ихъ соединяющей, Провидѣнія. Если обученіе расширило опытъ до знанія природы, если оно возвысило общеніе до усвоенія общихъ интересовъ человѣчества, если оно то и другое связало съ религіей, то тогда и только тогда оно удовлетворило требованіямъ педагогической цѣли. Чтобы найти теперь теорію обученія, мы должны прежде всего стереть пограничную черту, отдѣляющую обученіе отъ опыта и общенія. Ибо именно потому, что эти послѣдніе суть только отрывки, притомъ отрывки каждый разъ иной формы, связанная теорія не можетъ опираться только на нихъ однихъ, ни на восполняющее ихъ звено, т.-е. на обученіе; она можетъ опираться только на цѣлое, образуемое этими тремя звеньями. Это цѣлое можно назвать міромъ. Слѣдовательно, общеніе и обученіе вмѣстѣ даютъ картину міра.

---

18 <sup>1)</sup> Существуетъ ширина и длина обученія, образуемая тѣмъ, что должно быть изучаемо рядомъ и одно за другимъ. Ширина обученія должна быть меньше, нежели длина, которая простирается на много лѣтъ. Но есть только двѣ главныя нити, которыя могутъ и должны долго развертываться въ двухъ направленіяхъ: это—познаніе природы и человѣчества. Языки суть только ремесленные орудія.

---

<sup>1)</sup> *Педагогическіе афоризмы* § 103.

## ГЛАВА II.

### ОТНОШЕНІЕ ОБУЧЕНІЯ КЪ УПРАВЛЕНІЮ И НРАВСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНІЮ.

1. Обученіе доставляетъ часть тѣхъ занятій, на которыхъ основывается управленіе дѣтьми; эта часть бываетъ большей или меньшей, смотря по обстоятельствамъ.

Во всякомъ случаѣ дѣти должны быть заняты, такъ какъ праздность ведетъ къ безчинствамъ и распущенности. Тѣмъ лучше, если занятія состоятъ въ полезной работѣ (напримѣръ, въ ручномъ трудѣ или сельскихъ работахъ). И еще лучше, если посредствомъ занятій дѣти научаются чему-либо такому, что даетъ вкладъ въ образованіе на будущее время. Однако не всякое занятіе есть обученіе; и гдѣ уже управленіе дѣтьми трудно, тамъ не всегда ученіе бываетъ наиболѣе подходящимъ занятіемъ. Иныя подростокующія дѣти охотнѣе подчиняются порядку у ремесленника, купца или сельскаго хозяина, нежели въ школѣ. Управленіе имѣетъ бóльшій объемъ, нежели обученіе.

2. Обученіе имѣетъ то общее съ нравственнымъ образованіемъ, что оба работаютъ для образованія индивидуума, слѣдовательно для его будущаго, въ то время какъ управленіе занято настоящимъ. Но въ обученіи необходимо дѣлать нѣкоторое различіе, ибо не всякое обученіе бываетъ педагогическимъ. Когда учатся ради стяжанія или карьеры, то не заботятся о томъ, станетъ ли черезъ это ученіе человѣкъ лучше или хуже. Каковъ бы ни былъ онъ самъ въ данное время, и какова бы ни была его цѣль, хорошая, дурная или безразличная, онъ хочетъ научиться тому-то и тому-то, и для него тотъ учитель наилучшій, который даетъ ему *tuto, cito, juscunde* требуемое умѣніе. Здѣсь не можетъ быть рѣчи о такомъ обученіи; мы говоримъ только о воспитывающемъ обученіи.

3. Цѣнность человѣка заключается не въ его знаніяхъ, а въ его хотѣніи. Но вовсе не существуетъ

самостоятельной способности желанія: хотѣніе коренится въ кругѣ пріобрѣтенныхъ представленій, то-есть, не въ частностяхъ познаній даннаго индивидуума, а въ сочетаніи и совмѣстномъ дѣйствіи пріобрѣтенныхъ имъ представленій. На этомъ основаніи, какъ въ психологіи говорится о представленіяхъ прежде, чѣмъ о желаніи и волѣ, такъ и въ педагогикѣ ученіе объ обученіи должно предшествовать ученію о нравственномъ образованіи.

*Примѣчаніе.* Прежде не отличали управленія отъ нравственнаго образованія, хотя ясно, что настоящее внушительнѣе, нежели будущее. Еще менѣе того обученіе занимало подобающее ему мѣсто; сообщеніе большаго или меньшаго количества знанія, на которое смотрѣли какъ на дѣло побочное въ сравненіи съ индивидуальной выправкой, было дѣломъ послѣднимъ, и за него принимались только послѣ того, какъ занялись воспитаніемъ, какъ будто послѣднее можетъ существовать безъ обученія. Въ послѣднія десятилѣтія, напротивъ того, потребовали отъ школъ, главнымъ образомъ отъ гимназій, усиленной дѣятельности. Гуманитарныя занятія должны были дать гуманитарное образованіе. Поняли, что при посредствѣ знаній легче проникнуть до человѣка, нежели при посредствѣ чувствъ, и что экзаменовать можно по первымъ, а не по послѣднимъ. И время, посвящаемое обученію, оказывалось слишкомъ коротко, чего не замѣчали старыя латинскія школы. Тогда стали думать о томъ, много ли или мало мѣста надлежитъ отвести каждой наукѣ. Что касается насъ, то мы займемся преимущественно сочетаніемъ научныхъ занятій, ибо то, что остается обособленнымъ, имѣетъ мало значенія.

4. Въ воспитывающемъ обученіи всего важнѣе та умственная дѣятельность, которую оно вызываетъ. Оно должно увеличивать ее, а не уменьшать, облагораживать, а не ухудшать.

*Примѣчаніе.* Уменьшеніе умственной дѣятельности возникаетъ тогда, когда вслѣдствіе чрезмѣрнаго ученія и сидѣнія, особенно вслѣдствіе часто бесполезнаго списыванія во всевозможныя тетради, физическое развитіе страдаетъ до такой степени, что рано или поздно наступаютъ вредныя послѣдствія для здоровья. Вслѣдствіе этого въ послѣднее время стали поощрять гимна-



стическія упражненія, при которыхъ однако слѣдуетъ опасаться чрезмѣрно усиленныхъ движеній.—Ухудшеніе умственной дѣятельности наступаетъ тогда, когда знаніе служитъ только на показъ и для достиженія внѣшнихъ выгодъ: въ этомъ вредная сторона публичныхъ экзаменовъ. Школы не должны быть обязаны показывать все, что онѣ даютъ.—Если обученіе такимъ образомъ идетъ противъ своей цѣли, то сверхъ того оно становится въ противорѣчіе съ нравственнымъ образованіемъ, которое, имѣя въ виду все будущее воспитанника, должно заботиться о томъ, *ut sit mens sana in corpore sano*.

5. Если бы былъ одинъ только родъ умственной дѣятельности, то было бы безразлично, какими предметами обученіе занимаетъ ребенка. Но именно обратный выводъ вытекаетъ изъ того факта, что способности людей крайне различны. Однако обученіе не должно быть такъ различно, какъ выдающіяся способности; это ясно изъ того соображенія, что въ противномъ случаѣ всѣ расположенія, не особенно выдающіяся въ каждомъ воспитанникѣ, были бы совершенно оставлены безъ вниманія и быть можетъ заглушены. Быть можетъ обученію надлежитъ быть разнообразнымъ и при разнообразіи быть настолько одинаковымъ для многихъ, насколько оно можетъ способствовать исправленію неравенства между направленіями различныхъ умовъ.

6. Поэтому не слѣдуетъ предоставлять ни произволу, ни требованіямъ условности выбора того, что должно быть преподаваемо и изучаемо; и этимъ обученіе рѣзко отличается отъ управленія дѣтьми: ибо для управленія безразлично, чѣмъ занять дѣтей, лишь бы только они не отдавались праздности.

*Примѣчаніе.* Изъ многихъ семействъ дѣтей посылаютъ въ школу только потому, что они дома мѣшajúть, и родители не хотятъ оставить ихъ праздными. Въ этомъ случаѣ на школу смотрятъ такъ, какъ будто она должна главнымъ образомъ управлять дѣтьми, а потомъ уже, при случаѣ, и сообщить имъ что-нибудь полезное, при чемъ не подымается даже вопроса объ истинномъ образованіи ума. Наоборотъ, не всегда школа замѣчаетъ, что она даетъ и занятія дѣтямъ, и что въ занятіяхъ необходимо соблюдать должную мѣру.

7<sup>1)</sup>. Главнѣйшія средства положительнаго воспитанія заключаются въ обученіи, понимаемомъ въ самомъ широкомъ смыслѣ. Обученіе даетъ воспитаннику цѣлыя массы представленій, которыя онъ самъ собою не въ состояніи пріобрѣсти. Обученіе прививаетъ благородныя черенки къ дикимъ стволамъ. Оно большею частью, въ церкви и въ школѣ, есть преданіе, посредствомъ котораго блага высшаго порядка сообщаются ниже стоящему человѣку, такъ какъ иначе онъ не могъ бы получить ихъ.

---

8<sup>1)</sup>. Чтобы установить характеръ воспитанника, прежде всего требуется кругъ представленій, затѣмъ дѣйствованіе, увѣнчивающееся удачей; слѣдовательно, также успѣшное обученіе. Вотъ почему обученіе не должно быть слишкомъ трудно; оно не должно ни стоить слезъ воспитаннику, ни лишать его надежды на успѣхъ.—Методъ Базедова былъ основанъ на игрѣ; методъ Песталоцци труденъ, но въ то же время онъ позволяетъ преодолѣть трудности посредствомъ правильнаго порядка демонстрируемыхъ предметовъ. Обученіе не должно ни быть ни казаться легче тѣхъ внѣшнихъ предметовъ, которые сами собою побуждаютъ ребенка упражнять свои силы.

---

1) *Педагогическіе афоризмы*, § 21.

2) Тамъ же, § 104.

## ГЛАВА III.

### ЦѢЛЬ ОБУЧЕНІЯ.

#### I.

#### О многосторонности интереса. <sup>1)</sup>

1. Конечная цѣль обученія заключается уже въ понятіи добродѣтели. Но ближайшая цѣль, которую необходимо вложить именно въ обученіе для достиженія той конечной цѣли, можно выразить словами: многосторонность интереса. Словомъ интересъ обозначается вообще родъ умственной дѣятельности, которую должно вызвать обученіе, ибо нельзя же оставаться при одномъ знаніи. Въ самомъ дѣлѣ, одно знаніе можно разсматривать какъ приобрѣтеніе, котораго можетъ и не быть, при чемъ человѣкъ оттого не сдѣлается другимъ. Напротивъ того, кто удерживаетъ то, что знаетъ, и старается расширить свое знаніе, тотъ тѣмъ самымъ обнаруживаетъ интересъ къ нему. Но такъ какъ эта умственная дѣятельность разнообразна, то къ слову интересъ нужно прибавить опредѣленіе, которое лежитъ въ словѣ многосторонность.

2. Можно отличать посредственный интересъ отъ непосредственнаго. Интересъ посредственный ведетъ, смотря по степени своего преобладанія, къ односторонности, если не къ эгоизму. Эгоиста интересуетъ все лишь по столько, по сколько оно приносить ему пользу или вредъ. Односторонній человѣкъ приближается къ эгоисту, даже если онъ самъ не замѣчаетъ этого, ибо онъ относитъ все къ тому узкому кругу, для котораго онъ живетъ и мыслить.

---

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ, § 62—65 и (съ § 5 перевода). Педагогическіе афоризмы, § 41—44.*



Въ этомъ кругу лежитъ его духовная сила; то, что его интересуетъ какъ средство для достиженія его ограниченныхъ цѣлей, есть тяжесть для нея.

3. Что касается понятія добродѣтели, то не слѣдуетъ забывать, что, если многосторонность даже непосредственнаго интереса, какой должно вызывать обученіе, еще далеко не добродѣтель, то чѣмъ ограниченнѣе первоначальная умственная дѣятельность, тѣмъ менѣе можно думать о добродѣтели, особенно въ многообразіи ея возможныхъ проявленій. Тупоумные не могутъ быть добродѣтельными, ибо добродѣтель требуетъ не дремлющей души.

*Примѣчаніе.* Изъ всѣхъ практическихъ идей идея совершенства есть первая, которая требуетъ вниманія къ себѣ воспитателя. А эта идея заставляетъ насъ принять въ соображеніе три стороны: энергію умственныхъ стремленій, ихъ объемъ и сочетаніе. Энергія обозначается словомъ интересъ; объемъ—словомъ многосторонность; а что касается до сочетанія, то объ немъ будетъ рѣчь ниже.

4. Не только односторонность, но и разсѣянность есть противоположность многосторонности интереса. Добродѣтель есть качество личности, многосторонность должна быть основой добродѣтели; слѣдовательно, единство личнаго сознанія не должно тутъ пострадать. Обученіе должно многосторонне развивать личность; слѣдовательно не производитъ разсѣянности; и послѣдней останется чуждымъ тотъ, кто легко охватываетъ однимъ взглядомъ хорошо упорядоченное знаніе, умѣетъ видѣть его во всѣхъ его отношеніяхъ и, удерживая его во всѣхъ его частяхъ, сдѣлать своимъ достояніемъ.

5. Если общественныя обязанности не допускаютъ многообразія занятій, зато онѣ вообще требуютъ отъ cadaго, чтобы онъ не былъ чуждымъ тому, что дѣлаютъ другіе. Интересъ, слѣдовательно, долженъ представлять много сторонъ, съ которыхъ можно было бы его уловить, не давая при этомъ возможности непосредственно опредѣлить, сколько сторонъ должно быть и какія. Характеръ задачи, точно не опредѣляя ихъ неизмѣнной совокупности, требуетъ, чтобъ ихъ было какъ можно

больше. Нельзя также ближе опредѣлить и совмѣстной ихъ дѣятельности: она будетъ зависѣть отъ обстоятельствъ.

6. Интересъ, испытываемый человѣкомъ непосредственно, есть для него источникъ жизни. Открыть большое число такихъ источниковъ, заставить ихъ струиться обильно и безпрепятственно,—вотъ искусство увеличить силы человѣческой жизни, и вмѣстѣ съ тѣмъ искусство поддерживать духъ общечеловѣченности. Если интересъ каждаго такъ разнообразенъ, какъ разнообразны вмѣстѣ взятые труды многихъ, то счастливая нужда соединяетъ всѣхъ единою связью. Если, напротивъ того, каждый любитъ только свое дѣло, только свою профессію, и на все остальное смотритъ какъ на средство для достиженія этой цѣли, тогда общество становится машиной, каждый согрѣваетъ свое существованіе только одною искоркой,—которая можетъ и погаснуть,—и остаются лишь мракъ и холодъ, сопутствуемые усталостью и отвращеніемъ.

7. Питать непосредственный интересъ всякаго рода, легко проникать въ сужденія и чувства другого, такъ же какъ во всѣ дѣла человѣческія—таковы существеннѣйшія требованія многосторонняго образованія.

8. Обладать человѣчностью, чтить ее въ себѣ и быть въ состояніи преподать ее другимъ, во всемъ богатствѣ ея разнообразныхъ способностей, въ энергіи и нѣжности ея чувствъ, въ ея физической гибкости и нравственномъ достоинствѣ,—если такова сумма требованій, по исполненію которыхъ зрѣлый человѣкъ опредѣляетъ цѣнность своей протекшей юности, то какое оправданіе найдетъ себѣ педагогъ, не позаботившійся о томъ, чтобы сдѣлать для этого все возможное? Воспитатель, уже тѣмъ самымъ, что онъ является хранителемъ нравственнаго достоянія своего воспитанника, обязанъ отдать ему неиспорченнымъ все наслѣдіе, данное ему природой, не уменьшивъ его своею небрежностью. И человѣческому обществу онъ долженъ дать новаго сочлена съ тѣми задатками общечеловѣченности, которыя заготовила въ немъ природа. Далѣе, суммой непосредственнаго интереса опредѣляется количество умственной жизни. Только человѣкъ съ многостороннимъ интересомъ обладаетъ, собственно говоря, знаніемъ людей. Самого себя человѣкъ узнаетъ только въ

свободно-дѣятельномъ состояніи души; а кто себя не знаетъ, тотъ рискуетъ позднѣе, къ своему несчастію, быть застигнутымъ врасплохъ своими собственными чувствами.

---

9 <sup>1)</sup>. Многостороннее образованіе должно вполнѣ отдаться служенію моральному разуму. Только для него мы желали приготовить обширное поприще; онъ долженъ вновь найти себя въ цѣломъ мірѣ и дѣйствительности. Въ его интересѣ должна сосредоточиться сила всѣхъ возможныхъ интересовъ. Если мы желали образовать индивидуума многосторонне дѣятельнаго, легко оживляющагося, то лишь для того, чтобы дать бодрствующаго служителя долга, быстрого и умнаго его исполнителя. Чтобы добродѣтель могла царствовать въ мірѣ, она должна имѣть власть надъ міромъ. Эта власть надъ міромъ есть интересъ къ міру, дѣятельность, способность, воспріимчивость ко всему, что относится къ міру,—качества, которыя такъ легко исчезаютъ въ умахъ религіозно настроенныхъ, аскетическихъ или поглощенныхъ умозрѣніемъ, и которыя, такъ легко давая мѣсто самымъ страннымъ иллюзіямъ и фантазіямъ, дѣлаютъ эти умы бесполезными для интересовъ міра и смѣшными со всѣми ихъ благими пожеланіями.

---

10 <sup>2)</sup>. Многосторонность интереса противоположна не только односторонности, но также въ внутреннему легкомыслію. Легкомысліе есть отсутствіе личности, тогда какъ многосторонность должна быть качествомъ личности.

---

11 <sup>3)</sup>. Многостороннее образованіе требуетъ законченнаго начальнаго образованія.

---

1) *Педагогическіе афоризмы*, § 81.

2) Тамъ же, § 50.

3) Тамъ же, § 109.



## II.

## УСЛОВІЯ ИНТЕРЕСА:

ВНИМАНИЕ.—УПРАЖНЕНІЯ ПАМЯТИ <sup>1)</sup>.

12. Интересъ есть самодѣятельность. Интересъ долженъ быть многосторонень, слѣдовательно, требуется многосторонняя самодѣятельность. Но не всякая самодѣятельность желательна, а только правильная и въ правильной мѣрѣ: иначе слѣдовало бы дѣтей, одаренныхъ живостью, предоставить самимъ себѣ; не нужно было бы ни воспитывать ихъ, ни даже управлять ими. Обученіе должно давать направленіе ихъ мыслямъ и стремленіямъ и обращать ихъ на правильный путь; при этомъ оно дѣлаетъ дѣтей отчасти пассивными, но эта пассивность не должна дѣйствовать подавляющимъ образомъ; она скорѣе должна вызывать стремленіе къ лучшему.

Здѣсь необходимо отмѣтить психологическую разницу между представленіями вызванными и свободно поднимающимися: первыя обнаруживаются въ пересказываніи заученнаго, вторыя—въ дѣятельности воображенія и играхъ. Такое ученіе, которое ведетъ только къ пересказу, почти всегда дѣлаетъ дѣтей пассивными, ибо пока оно продолжается, оно не позволяетъ возникнуть представленіямъ, которыя безъ него явились бы у дѣтей. Напротивъ, въ дѣятельности воображенія и играхъ, слѣдовательно и въ обученіи, связанномъ съ ними, преобладаетъ свободная дѣятельность представленій.

Указанную разницу не слѣдуетъ понимать такъ, какъ будто устанавливаются двѣ клѣтки, въ которыя заключены представленія, разъ на всегда отдѣленные одни отъ другихъ; изъ такихъ представленій, которыя должны быть вызываемы потому, что сами собою явиться не могутъ, при постепенномъ ихъ усиленіи, могутъ образоваться свободно поднимающіяся представленія. Но на это нельзя рассчитывать въ томъ слу-

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ*, §§ 71—82.

чаѣ, если обученіе не ведетъ къ тому мало-по-малу и постепенно.

13. При обученіи учитель долженъ замѣчать, идутъ ли ему на встрѣчу свободно поднимающіяся представленія учениковъ, или нѣтъ. Въ первомъ случаѣ ученики, какъ говорятъ, внимательны, и обученіе возбуждаетъ ихъ интересъ. Во второмъ случаѣ, вниманіе, правда, еще не совсѣмъ исчезло; въ теченіе нѣкотораго времени его даже можно вызвать, прежде чѣмъ наступитъ дѣйствительное утомленіе; но сомнительно, чтобы уроки по тому же предмету могли въ будущемъ вызвать вновь интересъ въ ученикѣ.

Вниманіе имѣетъ столь важное значеніе для воспитанія, что необходимо подвергнуть его подробному разсмотрѣнію.

14. Прежде всего необходимо отличать вниманіе отъ простаго умѣнія замѣчать что-нибудь. Замѣчать что-нибудь значитъ открывать то, что скрыто или едва воспринимаемо; это происходитъ вслѣдствіе силы идущихъ извнутри представленій. Замѣтить себѣ что-нибудь—значитъ запечатлѣть, какъ это происходитъ при ученіи наизусть.

Вообще вниманіе есть стараніе достигнуть обращенія существующихъ представленій. Оно бываетъ произвольное и непроизвольное. Вниманіе произвольное зависитъ отъ заранѣе принятаго намѣренія; учитель часто добивается его увѣщаніями или угрозами. Гораздо выше и богаче результатами вниманіе непроизвольное; его надобно стараться получить посредствомъ искусства преподаванія: именно въ немъ заключается тотъ интересъ, который мы имѣемъ въ виду.

15. Непроизвольное вниманіе въ свою очередь раздѣляется на примитивное и апперцептивное. Именно послѣднее въ высшей степени важно при обученіи, но оно опирается на первое, условія котораго все время должны приниматься во вниманіе.

Апперцепція, или усвоеніе, происходитъ посредствомъ представленій, раньше пріобрѣтенныхъ и привходящихъ въ данный моментъ, и всего сильнѣе (хотя не въ безусловно лучшихъ условіяхъ) посредствомъ свободно поднимающихся представленій. Объ этомъ будетъ рѣчь впереди, а пока ясно, что аппер-

цептивному вниманію должно предшествовать примитивное; иначе не могут возникнуть апперцепирующія представленія.

16. Вниманіе примитивное, или первоначальное, зависит прежде всего отъ силы воспріятія. Яркіе цвѣта, громкій голосъ замѣчаются легче, нежели темные цвѣта или слабые звуки. Но отсюда не слѣдуетъ заключать, чтобы самыя сильныя воспріятія наилучше достигали своей цѣли, такъ какъ они легко притупляютъ воспріимчивость, и съ теченіемъ времени слабыя воспріятія могутъ производить столь же сильныя представленія, какъ и тѣ воспріятія, которыя навязываются вниманію вначалѣ. Поэтому здѣсь надлежитъ соблюдать среднюю мѣру. Однако, имѣя дѣло съ дѣтьми, всегда надо предпочесть реальную, чувственную наглядность, хотя бы только изображеніе предмета, если самый предметъ нельзя имѣть подъ руками,—просто описанію.

Но если, въ это самое время, въ головахъ учениковъ залегли представленія противоположнаго характера—они могутъ быть вызваны самимъ обученіемъ—то они дѣйствуютъ какъ препятствіе противъ новаго, что въ данный моментъ преподносится вниманію. Это именно является причиной, препятствующей ясности пониманія, если при обученіи быстро нагромождаютъ изучаемые факты одинъ на другомъ; потому-то необходимо, имѣя дѣло съ начинающими, все дробить, разлагать и итти шагъ за шагомъ отъ одного предмета къ другому, пока они не дойдутъ до легкаго пониманія того, что изучаютъ.

Другое препятствіе вниманію — болѣе преходящаго свойства, но также можетъ быть очень вреднымъ. Есть большая разница въ томъ, находятся ли въ равновѣсїи между собою паличныя представленія или нѣтъ. Длинные періоды въ рѣчахъ и книгахъ схватываются скорѣе, нежели короткіе, потому что они приводятъ въ движеніе много элементовъ, хотя и связанныхъ между собою, но вызывающихъ въ представленіяхъ движеніе, которое не скоро успокаивается. Какъ при чтеніи и письмѣ требуется соблюдать знаки препинанія, что легче дѣлать при короткихъ нежели при длинныхъ періодахъ, такъ вообще при обученіи должны дѣлаться отступленія и паузы въ избранныхъ мѣстахъ, гдѣ уче-



никъ могъ бы отдохнуть въ достаточной мѣрѣ. Безъ этого слишкомъ нагроможденныя представленія налегаютъ на слѣдующія за ними, а эти опять на слѣдующія; и въ результатѣ является состояніе, въ которомъ ученики, наконецъ, ровно ничего не слышатъ.

17. Если бы мы теперь пожелали соблюсти при обученіи сразу вышеуказанные четыре главные пункта, именно: силу чувственнаго впечатлѣнія, осторожность по отношенію къ воспріимчивости, стараніе избѣгать противорѣчія съ наличными представленіями, и, наконецъ, необходимость выжидать возстановленія равновѣсія между приведенными въ движеніе представленіями,—то мы нашли бы, что трудно сразу удовлетворить всѣмъ этимъ требованіямъ. Чтобы соблюсти осторожность по отношенію къ воспріимчивости, не слѣдуетъ слишкомъ долго демонстрировать одно и то же: однообразіе дѣйствуетъ утомительно. Но если дѣлать скачки къ новому предмету, то часто оказывается, что этотъ новый предметъ слишкомъ чуждъ предыдущему и что прежнія представленія не хотятъ еще уступать ему мѣста. Если ожидать слишкомъ долго, то изложеніе выйдетъ растянуто; если обученіе даетъ слишкомъ мало разнообразія, оно становится скучнымъ; ученики думаютъ тогда о другомъ, и ихъ вниманіе совершенно потеряно для учителя.

Въ высшей степени необходимо изучать писателей, признанныхъ за образцовые, чтобы поучиться у нихъ умѣнію избѣгать трудностей. Чтобы постигнуть тонъ ранняго обученія, слѣдуетъ обратиться особенно къ народнымъ писателямъ, на примѣръ, къ Гомеру; но для взрослыхъ, которые еще не умѣютъ перенестись въ болѣе раннюю эпоху, рассказъ его слишкомъ растянутъ и слишкомъ дѣтскій. Въ общемъ можно замѣтить, что тѣ писатели, способъ изложенія которыхъ классическій, почти не дѣлаютъ скачковъ, но никогда не остаются вполнѣ неподвижными. Изложеніе у нихъ есть едва замѣтное, по крайней мѣрѣ всегда легкое, движеніе впередъ, причемъ одна и та же нить, которой рассказъ долго придерживается, приводитъ мало-по-малу къ самымъ сильнымъ контрастамъ. Плохіе писатели, напротивъ того, безъ всякаго толку нагромождаютъ одну на другую самую рѣзкія противоположности и достигаютъ того, естественнаго, резуль-

тата, что противоположныя представленія вытѣспяютъ другъ друга и оставляютъ въ умѣ пустоту. Этой опасности долженъ бояться учитель, который хочетъ блистать пестрыми красками своего изложенія.

18. Апперцептивное или усваивающее вниманіе, хотя оно не самое первое, обнаруживается однако уже у малыхъ дѣтей, когда они въ разговорѣ взрослыхъ, въ общемъ для нихъ непонятномъ, схватываютъ нѣкоторыя извѣстныя имъ слова и громко ихъ повторяютъ; или когда они, нѣсколько позже, называютъ по своему предметы, которые они узнали въ книгѣ съ картинками; или когда, еще позже, учась чтенію, они извлекаютъ изъ книги отдѣльныя имена, совпадающія съ ихъ воспоминаніями; подобныхъ примѣровъ можно привести безконечное количество. Здѣсь видно, какъ представленія внезапно выступаютъ въ ихъ сознаніи, чтобы вступить въ ассоціацію съ однородными предметами, которые представляются ихъ наблюденію. Именно такая апперцепція должна дѣйствовать неустанно въ продолженіе всякаго обученія. Въ самомъ дѣлѣ, обученіе сообщаетъ только слова, а представленія, соотвѣтствующія этимъ словамъ, тѣ, на которыхъ основывается смыслъ рѣчи, должны исходить изъ души слушателя. Но слова требуютъ не только пониманія, они заявляютъ притязаніе на возбужденіе интереса. А это требуетъ апперцепціи высшаго порядка и большей ея легкости.

Поэтическія произведенія, которыя всѣмъ нравятся, производятъ свое дѣйствіе не тѣмъ, что они научаютъ чему-нибудь новому <sup>1)</sup>. Они рисуютъ то, что каждый знаетъ, и высказываютъ то, что каждый чувствуетъ. Они пробуждаютъ, расширяютъ и уплотняютъ уже существующія представленія, и этимъ упорядочиваютъ ихъ и усиливаютъ. Наоборотъ, когда апперцепируются ошибки (напр., опечатки, обмолвки, неправильные рисунки, невѣрные тона и т. п.), тогда происходитъ замѣшательство въ движеніи рядовъ представленій, которые тогда не могутъ сочетаться надлежащимъ образомъ.

---

<sup>1)</sup> Когда Гомеръ и Софокль сочиняли свои произведенія, исторія Трои и Оивъ, безъ всякаго сомнѣнія, уже давно была всѣмъ извѣстна. Величайшіе поэты брали историческіе сюжеты для своихъ твореній.

Это показываетъ, какъ должно поступать и чего должно избѣгать обученіе, чтобы возбуждать интересъ.

*Примѣчаніе.* Апперцептивное вниманіе настолько важно для обученія, что объ немъ слѣдуетъ сказать еще нѣсколько словъ. Высшая ступень вниманія этого рода обозначается словами: видѣть, ощущать, слышать, осязать. При этихъ процессахъ въ сознаніи уже находится представленіе наблюдаемаго предмета, такъ же какъ представленіе категоріи ожидаемыхъ воспріятій; затѣмъ все зависитъ отъ послѣдовавшихъ воспріятій, отъ ихъ контрастовъ, отношеній и количества ихъ репродукцій; эти воспріятія могутъ безпрепятственно вызывать зависящія отъ нихъ состоянія души, при чемъ все чуждое уже удалено и держится на извѣстномъ разстояніи. Если мы теперь отъ этой высшей ступени спустимся на низшую ступень вниманія, то увидимъ, что представленіе предмета еще отсутствуетъ въ сознаніи, или не получило еще преобладанія, что нужно его сначала вызвать или по крайней мѣрѣ облегчить его выступленіе. Является вопросъ, можетъ ли это дѣлаться непосредственно или только посредственно. Въ первомъ случаѣ представленіе предмета должно быть достаточно сильно само по себѣ, во второмъ случаѣ достаточно крѣпко связано съ другими представленіями, которыя можно пробудить непосредственно; и препятствія къ его воспроизведенію должны быть легко одолимы.

Разъ апперцептивное вниманіе въ ходу, слѣдуетъ имъ пользоваться и не нарушать его. Рѣчь должна направляться къ тому пункту, гдѣ ея ожидаютъ, пока не удовлетворены ожиданія; разрѣшенія должны до очевидности соотвѣтствовать поставленнымъ задачамъ; все должно быть связано одно съ другимъ. Нарушается вниманіе несвоевременными паузами и введеніемъ постороннихъ элементовъ; нарушается оно также тѣми апперцепціями, которыя освѣщаютъ то, что должно оставаться въ тѣни. Сюда относятся слова, слишкомъ часто повторяемая, такъ называемыя любимыя выраженія, затѣмъ все, что языкъ выдвигаетъ съ ущербомъ для самого предмета, даже риѐмы, стихотворный размѣръ и риторическія украшенія не въ подходящемъ мѣстѣ.

Слѣдуетъ также избѣгать и чрезмѣрной простоты.



При ней апперцепція сейчасъ же завершается; она не даетъ достаточной работы. Надлежитъ стараться давать во всей полнотѣ то, что можетъ быть усвоено въ своей совокупности.

Главное правило: непосредственно передъ тѣмъ, какъ ученики сами приступятъ къ работѣ, слѣдуетъ вводить ихъ въ кругъ тѣхъ представленій, къ которымъ относится эта работа; особенно слѣдуетъ дѣлать это въ началѣ урока посредствомъ краткаго обзорѣнія того, о чемъ будутъ читать или рассказывать.

19. Обученіе имѣетъ задачу восполнить опытъ и общеніе; эти двѣ его основы должны уже существовать до него. Если ихъ нѣтъ, то прежде всего необходимо создать ихъ, при томъ съ надлежащей основательностью; каждый пробѣлъ въ нихъ есть потеря для обученія, ибо онъ означаетъ недостатокъ представленій, которыя воспитанники сами должны вкладывать въ слова учителя.

Подобно опыту и общенію, и прежде заученное должно восполняться послѣдующимъ обученіемъ. Но это предполагаетъ такую организацію всего обученія, при которой послѣдующія знанія всегда опираются на предыдущія, съ которыми они должны быть связаны.

20. Въ обыкновенномъ обученіи, при которомъ мало заботятся о наличныхъ представленіяхъ учениковъ, такъ какъ имѣютъ въ виду только то, чему въ данный моментъ обучаютъ, обыкновенно лишь тогда стараются добиться необходимаго вниманія, когда оно уже отсутствуетъ и этимъ задерживается ходъ преподаванія. Тогда прибѣгаютъ къ произвольному вниманію, котораго достигаютъ поощреніемъ или, чаще, замѣчаніями и наказаніями. Въ результатъ посредственный интересъ становится на мѣсто непосредственнаго; и желаніе ученика быть внимательнымъ лишаетъ силы процессъ апперцепціи, не создаетъ крѣпкой связи между изучаемыми предметами, не говоря уже о томъ, что оно постоянно колеблется и довольно часто даетъ мѣсто чувству отвращенія.

Въ наиболѣе благопріятномъ случаѣ, когда обученіе основательно (когда оно, слѣдовательно, соотвѣтствуетъ состоянію науки), элементарныя знанія мало-по-малу приобрѣтаютъ въ умѣ ученика достаточную твердость для того, чтобы позднѣе можно было возво-

дить зданіе на этомъ фундаментѣ, то-есть, чтобы изъ элементарныхъ знаній образовалась сумма апперцепирующихъ представленій, благопріятствующихъ дальнѣйшему ученію. Такихъ суммъ представленій можетъ быть много; но каждая образуетъ особую категорію спеціальной учености; и, въ этомъ случаѣ, еще вопросъ, есть ли здѣсь по крайней мѣрѣ непосредственный интересъ. Въ самомъ дѣлѣ, если этотъ интересъ приходится пробуждать только въ юношескіе годы, послѣ того, какъ дѣтскій возрастъ употребленъ былъ на внѣдреніе предварительныхъ познаній, то надеждѣ на большіе результаты нѣтъ мѣста: передъ молодымъ человѣкомъ уже открываются виды на положеніе и заработокъ въ будущемъ; ему предстоятъ экзамены.

21. Не слѣдуетъ однако упускать изъ виду, что примитивное и апперцептивное вниманіе, даже при наилучшемъ методѣ преподаванія, можно получать въ достаточной степени не отъ всякаго индивидуума; тогда приходится разсчитывать на произвольное вниманіе, то-есть на желаніе ученика. И въ этомъ случаѣ не слѣдуетъ возлагать надежды только на награду и наказанія, а надо разсчитывать на привычку и навыкъ; тутъ, слѣдовательно, обученіе связано съ управленіемъ и нравственнымъ образованіемъ. При всякомъ подобномъ обученіи, которое въ началѣ не обходится безъ принужденія, существенно важно, чтобы ученикъ скоро самъ замѣчалъ свои успѣхи. Отдѣльные его шаги должны быть напередъ указаны весьма точно и цѣлесообразно; они должны при этомъ легко преодолѣваться и медленно слѣдовать одинъ за другимъ. Обученіе здѣсь должно быть очень аккуратно и проникнуто мѣрой, серіознымъ тономъ и терпѣніемъ.

22. Особенно важно произвольное вниманіе для предметовъ, требующихъ памяти, такъ какъ такимъ предметамъ не всегда сопутствуетъ интересъ, даже когда онъ идетъ имъ на встрѣчу. Свободно поднимающіяся представленія обладаютъ своимъ собственнымъ движеніемъ, которое, выходя за предѣлы данныхъ предметовъ, можетъ вести къ захватамъ изъ другихъ областей. Для того, чтобы наблюдать, надо быть способнымъ къ нѣкоторому самообладанію; послѣднее необходимо и для того, чтобы сознательно запоминать что-нибудь. Здѣсь является вопросъ, какое мѣсто должно указать ученію наизусть.

Ученіе наизусть крайне необходимо и примѣняется во всѣхъ наукахъ, но никогда не слѣдуетъ съ него начинать, кромѣ тѣхъ случаевъ, когда оно происходитъ само собою, безъ особаго усилія. Ибо если оно при новыхъ предметахъ,—которые у воспитанника еще не могутъ быть невѣрно ассоцірованы,—требуетъ нѣкоторыхъ усилій, то это значитъ, что отдѣльныя представленія, встрѣчая какое-либо препятствіе, оттѣсняются назадъ слишкомъ скоро и потому не могутъ ассоціроваться между собою. Тогда нужно сначала поговорить о нихъ, занять ими воспитанника, сдѣлать ихъ болѣе близкими ему, иногда даже выждать болѣе благопріятный моментъ. Когда требуется еще установить ясность каждаго отдѣльнаго предмета и ассоціацію, то слѣдуетъ начать съ этихъ послѣднихъ операцій. Если такимъ образомъ представленія будутъ усилены, то ученіе наизусть будетъ гораздо легче.

Ряды, задаваемые для ученія наизусть, не должны быть слишкомъ длинны. Трехъ иностранныхъ словъ часто бываетъ уже много. Нѣкоторымъ ученикамъ надобно показать, какъ учить наизусть; иначе они всегда начинаютъ все повторять съ начала, скоро застрѣваютъ на мѣстѣ и безуспѣшно стараются двинуться дальше. Основное правило: мѣнять исходный пунктъ. (Если, положимъ, задано заучить слово Mathusalem, то слѣдуетъ произносить одно за другимъ: lem,—salem,—thusalem,—Mathusalem).

Инымъ ученикамъ слѣдуетъ совѣтовать не торопиться. Надо считаться съ психическимъ механизмомъ, который требуетъ извѣстнаго времени, чтобы функционировать, и скорость котораго не должны упреждать ни ученикъ, ни учитель. Сначала медленно, потомъ быстрѣе.

Не всегда цѣлесообразно запрещать всякія физическія движенія. Одни ученики учатъ наизусть произнося вслухъ, другіе списывая, иные рисуя. Можно также въ нѣкоторыхъ случаяхъ прибѣгать къ произношенію заучиваемаго въ тактъ всѣми учениками.

Слѣдуетъ особенно опасаться ложныхъ ассоціацій; онѣ обладаютъ цѣпкостью. Строгостью, правда, можно много сдѣлать, но когда интересъ къ изучаемымъ предметамъ совершенно отсутствуетъ, ученикъ сначала за-



учиваетъ невѣрно, потомъ ничего не заучиваетъ, и время пропадаетъ понапрасну.

У тѣхъ, которымъ заучиваніе наизусть рѣшительно не дается, причина неудачи быть можетъ лежить отчасти въ неизвѣстныхъ особенностяхъ ихъ физической организаціи. Но очень часто она заключается въ притворномъ напряженіи, которому они себя подвергаютъ, съ неохотой занимаясь тѣмъ, что они считаютъ едва одолжимымъ. Къ этому приводитъ неосторожный пріемъ, примѣняемый въ первые годы дѣтства, когда съ самаго же начала дѣлаютъ ученіе источникомъ неприятностей и мученій для ребенка, когда, на примѣръ, начинаютъ съ утомительныхъ складовъ. Какъ не имѣетъ смысла придумывать средства для облегченія занятій тѣмъ дѣтямъ, которыя легко удерживаютъ въ памяти и пересказываютъ заученное, такъ необходимо соблюдать осторожность въ отношеніи другихъ дѣтей: при первыхъ попыткахъ заставить ихъ пересказать или только повторить опредѣленный рядъ словъ, у нихъ можно совершенно отбить охоту къ ученію. При этихъ первыхъ попыткахъ, имѣющихъ цѣлью убѣдиться, легко ли они удерживаютъ въ памяти и воспроизводятъ данные ряды, безусловно необходимо привести ихъ въ хорошее расположеніе духа, примѣняясь къ этому избрать предметы обученія и продолжать занятіе лишь такъ долго, пока они чувствуютъ себя способными дѣлать то, чего отъ нихъ требуютъ. Сдѣланными при этомъ наблюденіями должны опредѣляться пріемы дальнѣйшихъ занятій.

23. Даже послѣ тщательнаго заучиванія наизусть является вопросъ, какъ долго заученное удержится въ памяти ученика. Въ этомъ отношеніи, несмотря на извѣстные всѣмъ опыты, въ дѣйствительности дѣлаются все новыя ошибки. Но

1. на самомъ дѣлѣ нѣтъ надобности все заученное сохранять въ памяти навсегда; иное оказываетъ требуемую услугу тѣмъ, что подготавливаетъ ближайшія упражненія и даетъ возможность продолжать начатыя занятія. Съ этою цѣлью заставляютъ заучивать на извѣстное время маленькія стихотворенія ради упражненій въ выразительномъ чтеніи, или выучивать наизусть ту или другую главу изъ римскихъ авторовъ ради облегченія писать и говорить по-латыни. Въ иныхъ

случаяхъ, въ послѣдніе годы ученія, бываетъ достаточно умѣть отыскивать литературные источники и пользоваться ими.

2. Но если заученное должно остаться въ памяти на долгое время и даже, если возможно, навсегда, то обыкновенно практикуется одно сомнительное средство, именно заучиваніе наизусть одного и того же слова всякій разъ, когда оно забыто. Такой приѣмъ можетъ повести къ тому, что отвращенія получится больше, нежели пользы. Единственное дѣйствительное средство—упражнять учениковъ посредствомъ постояннаго примѣненія заученнаго въ связи съ тѣмъ, что дѣйствительно ихъ интересуется, слѣдовательно, постоянно поддерживать въ нихъ дѣятельность свободно поднимающихся представленій.

Этимъ именно всегда должно руководиться при выборѣ того, что можетъ быть выучено наизусть съ вѣрнымъ успѣхомъ. Для непосредственныхъ потребностей ученія надо задавать наизусть только необходимое, такъ какъ чрезмѣрное количество заучиваемаго способствуетъ скорому забвенію. Но въ обученіи, какъ и въ опытѣ, есть много такого, что оказываетъ свою услугу тѣмъ, что расшевеливаетъ умъ и дѣлаетъ его способнымъ къ дальнѣйшимъ занятіямъ, даже не будучи усвоено памятью отъ слова до слова.

### III.

#### ГЛАВНЫЕ ВИДЫ ИНТЕРЕСА <sup>1)</sup>.

24. Обученіе должно опираться съ одной стороны на знанія, доставляемые опытомъ, съ другой стороны на чувства, внушаемые общеніемъ. Опыту непосредственно соотвѣтствуетъ интересъ эмпирической, общенію—интересъ симпатической. При усиливающемся размышленіи о предметахъ опыта развивается спекулятивный интересъ, а при размышленіи о болѣе широкихъ отношеніяхъ, создаваемыхъ взаимнымъ общеніемъ людей,—интересъ социальный. Мы прибавимъ на одной сторонѣ еще интересъ эстетической, на другой сторонѣ—интересъ религіозный; оба эти

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 83—94.*

интереса получают начало не столько въ усиливающемся размышленіи, сколько въ спокойномъ созерцаніи вещей и событій.

25. Нельзя, конечно, ожидать, чтобы всѣ эти виды интереса были равномерно развиты въ каждомъ индивидуумѣ; но ихъ можно встрѣтить всѣ въ извѣстномъ числѣ учениковъ; и тѣмъ лучше будетъ достигнута требуемая многосторонность, чѣмъ ближе каждый въ отдѣльности подойдетъ къ такому образованію ума, при которомъ всѣ виды интереса обнаружатся съ одинаковой энергіей.

26. Въ основѣ этихъ шести видовъ интереса лежитъ двойное дѣленіе, какъ мы замѣтили выше <sup>1)</sup>, устанавливая существованіе двухъ направленій: историческаго и натуралистическаго. Это подтверждается тѣмъ наблюдаемымъ въ гимназіяхъ фактомъ, что ученики обыкновенно склоняются больше на одну или на другую сторону. Но было бы большой ошибкой находить по этому противоположность между интересомъ историческимъ и натуралистическимъ или, мѣняя названія, между интересомъ филологическимъ и математическимъ, какъ это не рѣдко бываетъ. Надо положить предѣлъ путаницѣ, которая существуетъ въ относящихся сюда понятіяхъ и является причиной безусловно ложныхъ взглядовъ на все воспитаніе. Ее легче всего предупредить, разсмотрѣвъ то множество случаевъ, въ которыхъ различные виды интереса могутъ стать односторонними, даже въ предѣлахъ отмѣченныхъ шести категорій; по крайней мѣрѣ это поможетъ еще точнѣе разобраться въ томъ разнообразіи, которое здѣсь требуется различать. Ибо могущія быть односторонности интересовъ гораздо больше отличаются одна отъ другой, нежели это можно было показать при разсмотрѣніи не разъ указываемыхъ шести видовъ интереса.

27. Э м п и р и ч е с к і й интересъ становится одностороннимъ въ своемъ родѣ, если онъ обнимаетъ лишь предметы извѣстной категоріи, пренебрегая предметами другихъ категорій. Напримѣръ, если кто-нибудь хочетъ быть только ботаникомъ или минералогомъ или зоологомъ; если кто-нибудь любитъ только

<sup>1)</sup> Кн. 1, гл. III, § 30 (стр. 42).



языки, напимѣръ исключительно древніе, или только новые, или изъ всѣхъ только одинъ языкъ; если онъ, какъ нѣкоторые туристы, хочетъ путешествуя посѣщать только прославленные мѣста, чтобы потомъ сказать, что онъ ихъ видѣлъ; если онъ, какъ собиратель рѣдкостей, удовлетворяетъ только тому или другому вкусу любителя; если онъ, какъ историкъ, интересуется только одной страной, однимъ періодомъ, и т. п.

Спекулятивный интересъ односторонень въ своемъ родѣ, если онъ только логическій, или только математическій, — напр., математическій въ смыслѣ древней геометріи—или только метафизическій, ограничивающійся, положимъ, одной только системой, или только физическій, напимѣръ, по отношенію къ одной какой-нибудь гипотезѣ, или только прагматико-историческій.

Эстетическій интересъ можетъ быть обращень исключительно на живопись или на ваяніе; или только на поэзію, ограничиваясь при этомъ лирикой или драмой; или на музыку, или только на одинъ спеціальный родъ музыки и т. п.

Симпатическій интересъ становится одностороннимъ, когда человекъ любитъ жить только съ людьми своего сословія, или только съ соотечественниками, или только съ членами своего семейства, и не питаетъ никакого сочувствія къ остальнымъ людямъ.

Соціальный интересъ становится одностороннимъ, если кто-нибудь преданъ только своей политической партіи и о томъ, что полезно или вредно, судить только съ точки зрѣнія интересовъ этой партіи.

Религіозный интересъ становится одностороннимъ, когда, придерживаясь какой-нибудь догмы или секты, относятся съ пренебреженіемъ къ другимъ, думающимъ иначе.

Нѣкоторыя изъ этихъ односторонностей въ послѣдствіи, въ жизни, являются слѣдствіемъ профессіи; но профессія не должна обособлять людей; а это можетъ наступить, если подобная ограниченность обнаружилась уже въ первые годы юности.

28. Можно было бы еще подробнѣе установить разновидности односторонняго интереса, но въ этомъ нѣтъ необходимости для того, чтобы найти для указанныхъ

выше гимназическихъ занятій подобающее мѣсто между тѣми учебными предметами, которые должны служить оживленію интереса. Первое мѣсто, какъ показываетъ опытъ, принадлежитъ языкамъ; но почему изъ такого множества языковъ выбираютъ преимущественно латинскій и греческій? Очевидно, ради литературы и исторіи, связанныхъ съ этими языками. Литература съ своими поэтами и ораторами принадлежитъ эстетическому интересу; исторія вызываетъ участіе къ знаменитымъ людямъ, равно какъ къ судьбамъ человѣческаго общества; черезъ то и другое она косвенно содѣйствуетъ религіозному интересу. Трудно найти другую область вѣдѣнія, гдѣ бы соединялось столько различныхъ интересовъ. Даже спекулятивный интересъ получаетъ поддержку, когда изученіе древнихъ языковъ сопровождается изслѣдованіемъ ихъ грамматическаго строя. Но исторія не останавливается на древнихъ грекахъ и римлянахъ; расширяются и литературныя знанія, чтобы еще полнѣе содѣйствовать оживленію этихъ интересовъ. Исторія, рассматриваемая съ точки зрѣнія прагматической, приходитъ съ другой стороны на помощь спекулятивному интересу. Въ этомъ отношеніи преимущество принадлежитъ математикѣ; но, чтобы обезпечить себѣ болѣе легкой доступъ въ умы и прочное вліяніе, она должна соединяться съ естественными науками, которыя входятъ въ одно и то же время въ области интересовъ эмпирическаго и спекулятивнаго.

Если эти разнообразныя занятія связаны надлежащимъ образомъ, чтобы дѣйствовать совмѣстно, то въ соединеніи съ преподаваніемъ религіи они даютъ очень много для того, чтобы сообщить юношеской душѣ тѣ направленія, которыя создаютъ многосторонній интересъ. Но если ставятъ филологію совершенно отдѣльно отъ математики, устраняютъ связующія ихъ звенья, и предоставляютъ каждому учащемуся, по своему усмотрѣнію, избрать ту или другую, то легко вызываютъ одну или другую изъ тѣхъ односторонностей, которыя достаточно отмѣчены въ предыдущемъ.

29. Теперь признано, что и высшія бюргерскія школы <sup>1)</sup> предназначены давать тоже многостороннее

<sup>1)</sup> Bürgerschulen, соотвѣтствующія реальнымъ училищамъ.

образование, т.-е. развивать тѣ же главные виды интереса, что и гимназіи. Разница только въ томъ, что воспитанники гимназій не такъ прямо подготовляются къ ихъ будущему положенію; поэтому въ бюргерскихъ школахъ дается нѣкоторый перевѣсъ новой литературѣ и новой исторіи, и умамъ, стремящимся выше, эти школы не могутъ предоставить въ полной мѣрѣ средства разнообразной умственной дѣятельности. То же самое можно сказать и обо всѣхъ низшихъ школахъ, которыя преслѣдуютъ воспитательныя цѣли. (Но это не примѣнимо къ ремесленнымъ училищамъ, политехническимъ школамъ, словомъ ко всѣмъ учебнымъ заведеніямъ, которыя предполагаютъ воспитаніе уже законченнымъ, насколько оно могло быть закончено по обстоятельствамъ).

Слѣдовательно, если высшая бюргерская школа имѣетъ хорошіе учебные планы, то эти послѣдніе могутъ, такъ же хорошо какъ и учебные планы гимназій, показать, что посредствомъ ихъ по крайней мѣрѣ старались избѣжать поощренія одностороннихъ стремленій, какъ это было бы, если бы не приняли въ соображеніе тотъ или другой изъ шести главныхъ видовъ интереса.

30. Но никакое обученіе не въ состояніи помѣшать развитію тѣхъ одностороннихъ стремленій, которыя могутъ еще возникнуть въ предѣлахъ каждаго главнаго вида интереса. Разъ пробуждены духъ наблюденія, размышленіе, вкусъ къ прекрасному, симпатія, чувство общности и религіозное настроеніе, хотя бы даже въ узкомъ кругу предметовъ, — то уже большей частью отъ индивидуума и отъ случая зависитъ распространить эти интересы на большее количество и большее разнообразіе предметовъ. Таланту, особенно же генію, можно сообщить необходимую широту взгляда посредствомъ обученія, которое покажетъ имъ, что сдѣлали другіе таланты и другіе геніи, но они должны сохранить свою оригинальность и сами отвѣчать за себя.

Также не всѣ частичныя спеціализаціи одинаково вредны, такъ какъ не всѣ онѣ въ одинаковой мѣрѣ оказываются односторонними. Правда, всѣ онѣ могутъ заявлять высокоумныя притязанія, но не всѣ обнаруживаютъ склонность къ тому въ одинаковой мѣрѣ.

31. Когда позволяютъ время и обстоятельства, что возможно въ гимназіяхъ и высшихъ бюргерскихъ шко-



лахъ, то, какъ всѣмъ извѣстно, не ограничиваются первоначальнымъ возбужденіемъ интереса; такимъ образомъ представляется вопросъ: въ какой послѣдовательности надлежитъ развивать дальше возбужденные интересы? Въ учебномъ матеріалѣ нѣтъ недостатка; нужно его соотвѣтствующимъ образомъ распредѣлить и привести въ порядокъ; и здѣсь, въ общемъ, примѣнимо то, что сказано было объ условіяхъ многосторонности и интереса. Слѣдовательно, надлежитъ итти впередъ отъ простаго къ сложному, стараться о томъ, чтобъ стало возможно произвольное вниманіе. Но не слѣдуетъ скрывать отъ себя требованій, которымъ должно будетъ удовлетворить въ этомъ отношеніи, и трудностей, которыя придется преодолѣть.

32. Эмпирической матеріалъ (языки, исторія, географія и т. п.) требуетъ опредѣленныхъ сочетаній и рядовъ представленій вмѣстѣ съ ихъ сцѣпленіемъ. Такъ, слова состоятъ изъ корней и элементовъ, относящихся къ флексіи и производству; а эти части въ свою очередь состоятъ изъ отдѣльныхъ звуковъ. Исторія имѣетъ свои періоды; географія—свои пространственныя сцѣпленія. Способъ, какимъ эти знанія усваиваются и удерживаются въ памяти, опредѣляется психологическими законами репродукціи.

Родной языкъ служитъ посредникомъ для пониманія иностранныхъ языковъ; но онъ въ то же время препятствуетъ изученію звуковъ и конструкцій этихъ языковъ; кромѣ того, проходитъ много времени, прежде чѣмъ дитя освоится съ тою мыслью, что въ отдаленныхъ мѣстахъ и въ отдаленныя времена есть и были люди, которые говорятъ и говорили иначе и которыми мы должны заниматься въ данномъ мѣстѣ и въ данное время. Весьма обыченъ и въ то же время весьма вреденъ самообманъ учителей, думающихъ, что ихъ языкъ уже потому, что онъ ясенъ, понятенъ дѣтямъ, языкъ которыхъ развивается лишь медленно. Вотъ препятствія, которыя приходится преодолевать.—Географія поможетъ здѣсь въ томъ, что имѣетъ отношеніе къ отдаленности по мѣсту; но обитатель равнины не имѣетъ нагляднаго представленія о горахъ; выросшій въ горныхъ долинахъ, не представляетъ себѣ ясно равнины; большинство не имѣетъ представленія о морѣ. Такіе факты, какъ шарообразность земли,

вращеніе ея вокругъ оси, обращеніе вокругъ солнца, долгое время производятъ на дѣтей впечатлѣніе сказки; и есть образованные молодые люди, которые подвергаютъ сомнѣнію теорію планетной системы, потому что не понимаютъ, какимъ образомъ можно знать о подобныхъ вещахъ. Необходимо устранять эти препятствія и безъ нужды не нагромождать ихъ.—Для исторіи точкою прикосновенія могутъ служить древнія развалины, если онѣ не слишкомъ скудны и не слишкомъ близки, когда нужно ввести дѣтей въ еврейскія, греческія или римскія древности. Здѣсь могутъ помочь только рассказы, возбуждающіе живой интересъ; они даютъ точки опоры для представленія о давно исчезнувшихъ временахъ, но не даютъ еще опредѣленія хронологическихъ разстояній до нашего времени. Последнее достигается весьма медленно и посредствомъ послѣдовательныхъ прибавокъ.

33. Для упражненія въ мышленіи и для возбужденія черезъ это спекулятивнаго интереса, можно воспользоваться всѣмъ, что въ природѣ, въ человѣческихъ дѣлахъ, въ строѣ языковъ, въ религіозныхъ ученіяхъ, представляетъ или позволяетъ предполагать логическое цѣлое, подчиненное всеобщимъ правиламъ. Между тѣмъ всюду, даже въ вещахъ наиболѣе употребительныхъ, какъ напр., въ обычномъ счисленіи и грамматикѣ, ученикъ встрѣчается съ общими понятіями, сужденіями, умозаключеніями. Онъ привязывается къ отдѣльнымъ, знакомымъ, конкретнымъ фактамъ; абстрактное далеко отъ него; даже геометрическія фигуры, начерченныя для глаза, для него—отдѣльные предметы; только съ трудомъ онъ постигаетъ ихъ общее значеніе. Общее должно стать на мѣсто частнаго въ его представленіяхъ, но, наоборотъ, знакомое стремится занять первое мѣсто въ привычныхъ рядахъ представленій, и отъ общаго у него остаются почти только слова, которыми онъ его обозначаетъ. Если онъ долженъ сдѣлать умозаключеніе, онъ теряетъ одну посылку, думая о другой; приходится много разъ начинать сначала, подъ понятія подставляя примѣры, раздѣлять и соединять понятія, мало-по-малу сближать высказанныя положенія. Если посредствующія понятія счастливо слиты въ посылкахъ, тѣмъ не менѣе связь въ началѣ бываетъ слабая; одни и тѣ же положенія

часто забываются, и не слѣдуетъ слишкомъ часто повторять ихъ, если не желаютъ изгнать интересъ вмѣсто того, чтобы возбудить его.

Бываетъ полезно предать на нѣкоторое время забвенію многое изъ того, что уже показано посредствомъ умозаключеній, — если еще нельзя помѣшать этому забвенію—и, позже, возвратиться къ существеннымъ фактамъ другимъ путемъ. Первыя предварительныя упражненія достигаютъ своей цѣли, если они позволяютъ усматривать общее въ единичномъ еще прежде, чѣмъ понятія лягутъ въ основу дидактическихъ положеній, и эти положенія будутъ связаны въ ряды умозаключеній. Между первымъ указаніемъ на общія начала и систематическимъ ученіемъ объ ихъ отношеніяхъ не должна отсутствовать ассоціація (§ 16).

34. Эстетическое созерцаніе можно вызвать возбужденіемъ другихъ интересовъ, также сильныхъ аффектовъ; но само оно наступаетъ только тогда, когда душа пребываетъ въ столь спокойномъ состояніи, что она можетъ точно постигать красоту въ одновременномъ сочетаніи ея элементовъ и слѣдить, при соотвѣтствующемъ движеніи, за красотой, послѣдовательно раскрывающейся. Предметы, не пригодные съ точки зрѣнія эстетической, должны быть, конечно, демонстрируемы при обученіи, но не слѣдуетъ побуждать учениковъ къ ихъ созерцанію; можно также не допускать не соотвѣтствующаго эстетической точкѣ зрѣнія обращенія съ предметами, особенно поврежденій предметовъ, имѣющихъ эстетическую цѣнность и требующихъ особаго къ себѣ вниманія. Часто подражаніе,—хотя бы въ началѣ очень грубое,—воспроизведеніе посредствомъ рисованія, пѣнія, чтенія и позже посредствомъ переводовъ—бываетъ знакомъ вниманія. Можно поощрять подобныя подражанія, но не хвалить ихъ. Истинный пылъ, появляющийся самъ собою при эстетическомъ образованіи, очень легко охлаждается отъ чрезмѣрнаго подогрѣванія. Излишекъ въ количественномъ отношеніи вреденъ; художественныя произведенія, принадлежащія высшей степени образованія, не должно низводить на низшую ступень. Наконецъ, на учениковъ нельзя возлагать эстетическихъ сужденій и критическихъ оцѣнокъ.

35. Интересы участія зависятъ въ еще большей степени отъ общенія и домашней жизни, нежели



предыдущіе интересы отъ опыта. Когда дѣти часто мѣняютъ мѣсто, ихъ привязанность нигдѣ не можетъ укорениться; перемѣна учителей и школъ уже приноситъ вредъ: ученики по своему дѣлаютъ сравненія; авторитетъ, не продолжающійся долго, имѣетъ мало значенія: онъ безсиленъ противъ стремленія къ распушенности. Обученіе не можетъ устранить это зло, тѣмъ болѣе, что оно само должно часто мѣнять свою форму, что представляется какъ бы смѣной различныхъ учителей. Въ виду всего этого, тѣмъ болѣе необходимо, чтобы преподаваніе исторіи сообщало ученикамъ ту теплоту интереса, которая должна связываться съ историческими личностями и событіями. По этой, важной для всего воспитанія, причинѣ исторіи не слѣдуетъ придавать видъ хронологическаго скелета. Въ особенности надо соблюдать это при начальномъ обученіи исторіи, такъ какъ отъ него въ значительной степени зависитъ то впечатлѣніе, которое впослѣдствіи ученики вынесутъ отъ всей исторіи.

Нѣтъ надобности говорить о томъ, что обученіе религіи должно заставить учениковъ почувствовать зависимость человѣка отъ высшей силы и, чего особенно отъ него ожидаютъ, не оставлять сердца ихъ холодными. Но въ согласіи съ нимъ должно дѣйствовать обученіе исторіи; иначе уроки религіи будутъ стоять особнякомъ и рискуютъ не войти, какъ имъ подобаетъ, во все остальное ученіе и обученіе.

---

## ГЛАВА IV.

### УСЛОВІЯ МНОГОСТОРОННЯГО ИНТЕРЕСА.

#### СТУПЕНИ ОБУЧЕНІЯ:

Ясность.—Ассоціація.—Система.—Методъ <sup>1)</sup>.

Τί πρῶτον, τί δ'ἔπειτα, τί δ'ὀσάτιον  
καταλέξω;

1. Что должно дѣлаться послѣдовательно, и при томъ одно какъ средство другого? что, напротивъ того, должно происходить одновременно, каждое своей собственной и первоначальной силой? Эти вопросы неизбѣжны при всякихъ занятіяхъ, при всякихъ планахъ, заключающихъ въ себѣ большое разнообразіе скрещивающихся между собою пріемовъ. Ибо всегда приходится начинать сразу со многихъ сторонъ, и всегда также готовить многое посредствомъ предыдущаго. Таковы, такъ сказать, два направленія, по которымъ приходится ориентироваться.

2. Основныя положенія, установленныя въ предыдущемъ, говорятъ намъ, что обученіе имѣетъ задачей одновременно развивать познаніе и участіе, какъ различныя и первоначально своеобразныя состоянія души. Если мы посмотримъ на подчиненные элементы, то увидимъ въ нихъ извѣстную послѣдовательность и зависимость, но не строгое слѣдованіе одного за другимъ. Спекуляція и вкусъ предполагаютъ, правда, знакомство съ эмпирическими фактами, но, въ то время, когда это знакомство развивается дальше, они не ожидаютъ его завершения. Они пробиваются, напротивъ того, очень рано и развиваются съ этого момента по

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, в. 2, гл. IV, §§ 17—30 и (съ § 11 перевода). *Очеркъ лекцій по педагогикѣ*, §§ 66—70.

мѣрѣ того, какъ расширяется простое знакомство съ разнообразными вещами, слѣдую за нимъ всегда, гдѣ не встрѣчается къ тому препятствія. Особенно замѣчательно это спекулятивное стремленіе въ томъ періодѣ, когда дѣти постоянно спрашиваютъ: почему? Вкусъ быть можетъ легче скрывается подъ другими движеніями вниманія и участія; тѣмъ не менѣе онъ всегда сказывается въ выраженіяхъ предпочтенія и пренебреженія, посредствомъ которыхъ дѣти даютъ понятъ дѣлаемое ими различіе между вещами. И насколько скорѣе вкусъ могъ бы развиваться, если бы мы представляли ему сначала самыя простыя отношенія и не вводили его сейчасъ же въ непостижимую для него путаницу!—Вкусъ, какъ и рефлексія, есть нѣчто первоначальное, чему нельзя научиться; поэтому можно рассчитывать на то, что, даже независимо отъ опыта, въ кругу достаточно извѣстныхъ предметовъ, и вкусъ и рефлексія должны обнаружиться немедленно, если только душа не находится въ состояніи разсѣянности или подавленности. Но само собою понятно, что воспитатели, чтобы замѣтить движенія, происходящія въ душѣ ребенка, сами должны обладать тѣмъ образованіемъ, едва замѣтные слѣды котораго имъ приходится наблюдать въ ней. — Въ томъ-то и несчастіе воспитанія, что слабый огонекъ, мерцающій въ нѣжномъ возрастѣ, у взрослыхъ оказывается давно уже погасшимъ; поэтому они и не способны раздуть его въ пламя.

3. Предыдущее примѣнимо и къ элементамъ участія. Если въ какой-нибудь группѣ дѣтей существуетъ и живо поддерживается хотя бы малѣйшая доля симпатіи, то сама собою развивается извѣстная потребность общественнаго порядка ради общаго блага. И какъ самыя дикіе народы не обходятся безъ боговъ, такъ и въ дѣтской душѣ существуетъ предчувствіе сверхъестественной силы, которая можетъ тѣмъ или инымъ образомъ вмѣшаться въ сферу ихъ желаній. Иначе, какъ объяснить легкость, съ какой какъ суевѣрныя такъ и истинно религіозныя представленія проникаютъ въ дѣтскую душу и даютъ чувствовать тамъ свое вліяніе? Между тѣмъ можно замѣтить, что въ сознаніи ребенка, находящагося въ тѣсной зависимости отъ родителей и наставниковъ, эти видимыя лица занимаютъ то мѣсто, которое, въ другомъ случаѣ, чувство зависимости отво-



дить сверхъестественнымъ силамъ; и именно поэтому первое религиозное обученіе есть лишь весьма простое расширеніе отношеній родителей къ дѣтямъ. Подобно тому и первыя понятія общественности заимствуются отъ семейныхъ отношеній.

4. Слѣдовательно, разнообразіе интереса, который должно создать обученіе, указываетъ намъ только различія того, что происходитъ одновременно, а не точно опредѣленную постепенность.

5. Напротивъ того, формальные принципы, развитые нами въ началѣ сочиненія, основываются на противуположностяхъ того, что должно слѣдовать одно за другимъ. Надлежитъ только сдѣлать изъ этого правильное примѣненіе.

6. Вообще, концентрація ума должна предшествовать рефлексіи <sup>1)</sup>. Но на какомъ отъ нея разстояніи? Это въ общемъ остается неопредѣленнымъ. Конечно, онѣ должны какъ можно тѣснѣе слѣдовать одна за другой, ибо мы не желаемъ, чтобы эта концентрація происходила ко вреду для единства личности, которое поддерживается рефлексіей; продолжительное и непрерывное повтореніе концентраціи повело бы къ такому напряженію, что здоровый духъ не могъ бы пребывать въ здоровомъ тѣлѣ. Слѣдовательно, чтобы сохранить душѣ ея связность, постановимъ прежде всего за правило: обученіе должно, въ каждой группѣ обнимаемыхъ имъ предметовъ, какъ бы мала она ни была, соблюдать

---

1) Гербартъ, въ своей психологій, придаетъ большое значеніе этимъ двумъ дѣятельностямъ ума, которыя онъ называетъ *Vertiefung und Besinnung*. Мы передаемъ эти термины, слѣдуя французскому переводчику Пэнлошу. Опуская здѣсь не вполне ясный анализъ этихъ понятій въ *Общей Педагогикѣ* (кн. II, гл. 1), мы приводимъ изъ *Афоризмовъ* (§ 50) болѣе простое ихъ опредѣленіе: Концентрація происходитъ тогда, когда одно представленіе (или рядъ представленій) пріобрѣтаетъ въ насъ такую живость, что вытѣсняетъ всѣ другія представленія, обыкновенно сопутствующія нашему самосознанію. Рефлексія происходитъ тогда, когда впередъ выступаетъ то, что содержится въ нашемъ обычномъ сознаніи“. Въ *Учебникѣ психологій* Гербарта, въ русскомъ переводѣ А. Нечаева, передающаго эти термины словами „углубленіе“ и „осмысливаніе“, дается такое разъясненіе: „Углубленіе происходитъ въ то время, какъ нѣкоторыя представленія другъ за другомъ выступаютъ въ сознаніи съ надлежащей напряженностью и ясностью (по возможности, свободныя отъ задержекъ). Осмысливаніе есть собранность и связь этихъ представленій“ (§ 210 прим.).

равновѣсіе между концентраціей и рефлексіей; слѣдовательно, оно должно заботиться объ ясности каждаго отдѣльнаго предмета, ассоціаціи многихъ предметовъ, координаціи ассоціированныхъ предметовъ и, наконецъ, о сообщеніи ученику извѣстнаго умѣнія правильно подвигаться впередъ черезъ этотъ послѣдовательный рядъ. Отъ этого зависитъ чистота, которая должна господствовать во всемъ, чему обучаютъ. Быть можетъ самое трудное для учителя—найти совершенно отдѣльный предметъ, разложить для самого себя свои собственныя мысли на ихъ элементы. Отчасти подготовить для этого работу могли бы дидактическія сочиненія.

7. Если обученіе разработаетъ такимъ образомъ каждую малую группу предметовъ, то въ душѣ ученика возникнетъ большое число группъ, и каждая изъ нихъ окажется подчиненной относительной концентраціи такъ долго, пока всѣ онѣ не соединятся въ высшей рефлексіи. Но соединеніе этихъ группъ предполагаетъ совершенное единство каждой группы. Пока послѣдняя отдѣльная частица элементовъ каждой группы еще можетъ отпасть, нельзя и думать о высшей рефлексіи. Но надъ этой высшей рефлексіей есть еще высшая, и такъ далѣе, въ неопредѣленномъ числѣ ступеней, до всеобъемлющей наивысшей рефлексіи, которую мы ищемъ въ системѣ системъ, но безъ возможности ее достигнуть. Въ первые годы юности нужно отказаться отъ всего этого. Въ эти годы человѣкъ находится въ промежуточномъ состояніи между концентраціей и разсѣянностью. Должно признать, что обученіе въ ранніе годы не можетъ дать того, что называется системой въ высшемъ смыслѣ этого слова. Но оно должно давать тѣмъ большую ясность каждой группѣ, съ тѣмъ большимъ стараніемъ и разнообразіемъ ассоціировать группы и заботиться о томъ, чтобы со всѣхъ сторонъ шло постепенное движеніе къ той рефлексіи, которая должна обнять все это.

8. На этомъ основывается расчлененіе обученія. Большія единицы состояются изъ меньшихъ, а эти послѣднія изъ самыхъ малыхъ. Въ каждой единицѣ, даже самой малой, слѣдуетъ различать четыре ступени обученія, такъ какъ оно должно дать ясность, ассоціацію, систематическій порядокъ и возможность пробъ-

жать этотъ рядъ съ одного конца до другого. То, что здѣсь происходитъ быстро одно послѣ другого, происходитъ постепенно медленнѣе, когда изъ самыхъ малыхъ единицъ составляются ближайшія большія единицы и съ тѣмъ большими промежутками времени, чѣмъ выше ступени рефлексіи должны быть достигнуты.

9. Если мы теперь бросимъ взглядъ назадъ на анализъ понятія интереса <sup>1)</sup>, то найдемъ, что и тамъ различаются извѣстныя ступени: ожиданіе, вниманіе, исканіе, дѣйствіе.

10. Позволимъ себѣ отмѣтить добытые результаты посредствомъ краткихъ терминовъ, значеніе которыхъ понять не трудно.

Вообще обученіе должно:

демонстрировать, ассоціировать, научать, философствовать; <sup>1)</sup>	}	отсюда четыре слѣдующія ступени	}	ясность,
				ассоціація,
				система,
				методъ.

По отношенію къ участию обученіе должно:

быть нагляднымъ, быть непрерывнымъ, вызывать представленія, входитъ въ область дѣятельности;	}	отсюда четыре слѣдующія ступени	}	вниманіе,
				ожиданіе,
				исканіе,
				дѣйствіе <sup>2)</sup> .

11. Изъ сказаннаго видно, что многостороннее образованіе нельзя получить такъ скоро. Многочисленные его элементы могутъ быть приобрѣтены только одинъ за другимъ; затѣмъ должно послѣдовать ихъ соединеніе, обзорѣніе, усвоеніе. Потому-то происходитъ смѣна концентрации ума и рефлексіи. Ибо какъ понять разнообразіе предметовъ, такъ и провести ихъ къ синтезу можно только постепенно.

<sup>1)</sup> Этотъ анализъ заключается въ пропускаемой здѣсь главѣ *Общей Педагогикѣ* (кн. 2, гл. II).

<sup>2)</sup> Этотъ терминъ у Гербарта значитъ: разумно примѣнять то, что выучено.

<sup>3)</sup> Второго столбца въ оригиналѣ *Общей Педагогикѣ* нѣтъ; онъ приводится здѣсь для большей полноты и ясности по разъясненіямъ самого Гербарта въ статьѣ его *О моемъ спорѣ съ модной философійю*.



12. Встрѣчаются учителя, которые придаютъ очень большое значеніе мелочному расчлененію незначительныхъ, даже самыхъ незначительныхъ предметовъ, и заставляютъ своихъ учениковъ подобнымъ образомъ повторять сказанное ими. Другіе учителя предпочитаютъ обучать посредствомъ разговоровъ и предоставляютъ ученикамъ большую свободу въ выраженіи мыслей. Иные требуютъ передачи преимущественно главныхъ мыслей и требуютъ ея со строгой точностью и въ опредѣленномъ логическомъ порядкѣ. Наконецъ, нѣкоторые учителя бывають довольны только тогда, когда ихъ ученики оказываются въ состояніи самостоятельно упражняться въ правильномъ мышленіи.

Отсюда могутъ возникнуть различные способы обученія; но нѣтъ необходимости, чтобы одинъ изъ нихъ преобладалъ, какъ привычный, и исключалъ другіе; скорѣе можно спросить: не вносить ли каждый изъ нихъ свою долю въ многостороннее образованіе? Въ самомъ дѣлѣ, гдѣ требуется понять многое, тамъ нужно прибѣгать къ расчлененію, чтобы избѣгнуть смѣшенія; но такъ какъ требуется также сочетать расчлененные предметы, то это можно начать дѣлать въ видѣ разговора, продолжать, выдвигая главные мысли, и закончить, упражняя ученика въ самостоятельномъ мышленіи. Отсюда: ясность, ассоціація, система, методъ.

13. При ближайшемъ разсмотрѣніи оказывается, что эти различные способы обученія не должны исключать одинъ другой, но, напротивъ того, должны слѣдовать одинъ за другимъ въ каждомъ кругу предметовъ преподаванія,—маломъ или большомъ, безразлично—и при томъ въ указанномъ порядкѣ. Основанія тому слѣдующія:

Во-первыхъ, начинающій можетъ подвигаться впередъ только медленно, и самые малые шаги для него самые надежные; онъ долженъ стоять на каждомъ пунктѣ такъ долго, какъ это необходимо для того, чтобы понять точно каждый предметъ въ отдѣльности. Во время этой остановки онъ долженъ свои мысли всецѣло направлять на этотъ предметъ. Поэтому, въ самомъ началѣ, все искусство обученія состоитъ преимущественно въ умѣніи разложить предметъ на ма-

лѣйшія части, чтобы не подвигаться впередъ скачками, не замѣчая ихъ.

Во-вторыхъ, что касается синтеза выученныхъ предметовъ, то онъ, особенно въ началѣ, не можетъ производиться исключительно систематически. Въ системѣ каждый пунктъ имѣетъ свое опредѣленное мѣсто; въ этомъ мѣстѣ онъ сейчасъ же связывается ближайшими пунктами; но онъ находится также на нѣкоторомъ разстояніи отъ другихъ отдаленныхъ пунктовъ и связанъ съ ними только посредствующими звеньями; также и способъ этого синтеза не вездѣ одинаковъ. Кромѣ того, система должна быть не только заучена, но и использована, примѣнена, и часто даже дополнена новыми прибавками, сдѣланными въ надлежащихъ мѣстахъ. А это требуетъ умѣнія направлять мысли отъ любого пункта ко всякому другому впередъ, назадъ или въ сторону. Поэтому система должна быть отчасти подготовлена, отчасти усвоена посредствомъ упражненія. Подготовка заключается въ ассоціаціи; за ней должно слѣдовать упражненіе въ методическомъ мышленіи.

15. Въ началѣ обученія, когда главное—ясность каждаго отдѣльнаго знанія, надлежитъ пользоваться краткими, какъ можно болѣе понятными, словами, и во многихъ случаяхъ полезно, послѣ того, какъ они произнесены, заставлятъ нѣкоторыхъ учениковъ, если не всѣхъ, въ точности повторить ихъ. (Какъ извѣстно, въ нѣкоторыхъ школахъ не безъ успѣха пользовались произношеніемъ въ тактъ, хоромъ всѣми учениками; и на первыхъ ступеняхъ обученія маленькихъ дѣтей этотъ приемъ можетъ быть иногда цѣлесообразенъ).

Для ассоціаціи наилучшій способъ — непринужденный разговоръ; такимъ образомъ ученикъ получаетъ возможность пробовать, измѣнять и повторять случайное сочетаніе представленій отчасти такъ, какъ для него всего легче и удобнѣе, и на свой ладъ усваивать заученное. Этимъ избѣгается принужденность чисто систематическаго обученія.

Напротивъ того, система требуетъ болѣе связнаго изложенія, и время, посвящаемое изложенію, должно быть съ полною опредѣленностью отдѣлено отъ времени, назначаемаго на повтореніе. Выдвигая впередъ главныя мысли, систематическое обученіе даетъ чувствовать преимущество упорядоченныхъ знаній, и, со-

общая знанія въ большей полнотѣ, увеличиваетъ ихъ сумму. То и другое преимущество ученики оцѣнить не умѣютъ, если систематическое изложеніе начинается слишкомъ рано.

Навыкъ въ методическомъ мышленіи ученикъ приобрѣтаетъ посредствомъ задачъ, самостоятельныхъ работъ и исправленія ихъ по указаніямъ учителя. Эти упражненія должны показать, правильно ли понялъ ученикъ главныя мысли и можетъ ли онъ узнать ихъ въ данныхъ, обусловливаемыхъ ими, и найти имъ примѣненіе.

16. То, что сказано о предварительномъ расчлененіи и постепенномъ соединеніи учебнаго матеріала, примѣнимо, какъ въ маломъ такъ и въ большомъ, къ самымъ различнымъ предметамъ и всѣмъ отраслямъ преподаванія. Къ этому необходимо было бы прибавить особыя правила для каждаго предмета и для каждаго возраста. Пока ограничимся общимъ замѣчаніемъ, что обученіе беретъ на себя часть тѣхъ занятій, которыя уже необходимы для управленія <sup>1)</sup>. Но обученіе обыкновенно утомляетъ тѣмъ скорѣе, чѣмъ дольше оно продолжается безъ перерыва, хотя въ этомъ отношеніи есть извѣстная разница между отдѣльными учениками. А чѣмъ болѣе оно утомляетъ учениковъ, тѣмъ менѣе оно даетъ результатовъ, какъ занятіе. Отсюда достаточно очевидна необходимость отъ времени до времени прерывать занятія и разнообразить ихъ. Если ученикъ дѣйствительно утомился (а не просто соскучился) отъ какого-нибудь предмета, то слѣдуетъ, насколько возможно, способствовать тому, чтобы чувство утомленія прошло или по крайней мѣрѣ успокоилось, прежде чѣмъ продолжать занятія этимъ предметомъ въ нѣсколько измѣненномъ видѣ. Чтобы имѣть для этого достаточно времени, систематическое изложеніе, въ нѣкоторыхъ случаяхъ, должно наступить значительно позже первоначальнаго обученія; и, наоборотъ, часто бываетъ необходимо по крайней мѣрѣ затронуть предметы первоначальнаго обученія гораздо раньше, нежели можно думать о связномъ ихъ преподаваніи. Въ иныхъ случаяхъ обученіе требуетъ подготовки со значительнаго отдаленія.

<sup>1)</sup> См. кн. 3, гл. II, § 1.



## ГЛАВА V.

### МАТЕРІАЛЬ ОБУЧЕНІЯ.

#### I.

#### ФОРМЫ, ВЕЩИ И ЗНАКИ <sup>1)</sup>.

1. Матеріаль обученія заключается въ наукахъ. Отъ общей педагогики не слѣдуетъ требовать, чтобы она занималась изложеніемъ этихъ наукъ.

2. Пусть каждый спроситъ себя, что въ его познаніяхъ относится къ области простого знакомства съ вещами, что относится къ области участія и какъ то и другое входитъ въ указанная выше дѣленія этихъ двухъ главныхъ областей. Въ большинствѣ случаевъ такое самоиспытаніе откроетъ большую неравномѣрность въ индивидуальномъ воспитаніи и даже укажетъ много отрывочнаго въ наиболѣе выдающихся его частяхъ. Одни страдаютъ недостаткомъ воспитанія вкуса: быть можетъ они занимались какой-нибудь низшей отраслю изящныхъ искусствъ, напримѣръ, рисованіемъ цвѣтовъ, немного упражнялись въ музыкѣ, сочиняли двестишія или сонеты, писали романы. Другіе знаютъ математику, третьи ничего не понимаютъ въ философіи. Ученѣйшіе люди быть можетъ долго будутъ думать, гдѣ въ обширной области ихъ познаній искать цѣлой половины воспитанія, которая относится къ тому, что мы назвали участіемъ.

3. Несомнѣнно воспитаніе страдаетъ всѣми этими недостатками. Въ какой мѣрѣ страдаетъ?—Въ весьма различной, такъ какъ это зависитъ отъ воспитателя, отъ ученика, отъ обстоятельствъ, сопутствующихъ тому и другому или не сопутствующихъ.

4. Чѣмъ искреннѣе воспитатель по отношенію къ себѣ самому, чѣмъ болѣе онъ способенъ пользоваться

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 2, гл. IV, §§ 31—44.

тѣмъ, что у него подъ рукой, тѣмъ лучше пойдетъ его дѣло. Рѣдко встрѣчаются люди, вполне непричастныя тому или другому виду интереса. При серіозномъ желаніи можно многому научиться, даже занимаясь обученіемъ. Иногда воспитатель возмѣщаетъ недостатки изложенія новостью собственнаго интереса; и взрослому человѣку вовсе не трудно немного опередить своего маленькаго воспитанника. Это все же лучше, чѣмъ оставлять безъ вниманія существеннѣйшія стороны образованія и хотѣть сообщать ученику лишь свои, добытыя собственнымъ трудомъ, но крайне ограниченныя умѣнія и школьныя познанія.

5. Иногда бываетъ достаточно, въ извѣстныхъ вещахъ, дать воспитаннику лишь первый толчокъ и постоянно доставлять ему поводъ и матеріаль, для того чтобы онъ шелъ самостоятельнымъ путемъ; и быть можетъ онъ скоро исчезнетъ изъ глазъ учителя. Въ другихъ случаяхъ трудно открыть въ иной тупой головѣ какую-нибудь подвижную точку, какой-нибудь признакъ интереса. Тутъ-то и нужны большія знанія, чтобы быть въ состояніи дѣлать много опытовъ; нужно большое умѣніе, чтобы найти наиболѣе подходящій способъ воздѣйствія. Если пробѣлы воспитателя и воспитанника не покрываются взаимно,—дѣлу помочь невозможно!

6. Часто подъ рукой находится человѣкъ, умѣющій съ достаточнымъ успѣхомъ сообщить намъ тѣ знанія, которыхъ мы не имѣемъ, но которымъ обучать считаемъ необходимымъ. Въ такомъ случаѣ только тщеславіе воспитателя можетъ помѣшать ему воспользоваться этимъ человѣкомъ. Нѣтъ ничего унижительнаго въ сознаніи, что знаешь не все, что можетъ содѣйствовать успѣху воспитанія, ибо количество всего этого, по истинѣ, слишкомъ велико.

7. Ниже, въ VII главѣ, читатель найдетъ краткое изложеніе того, что здѣсь слѣдовало бы сказать объ отдѣльныхъ предметахъ обученія въ ихъ отношеніяхъ къ основнымъ понятіямъ, уже развитымъ мною въ предыдущемъ. Здѣсь мы остановимся на различіи этихъ предметовъ, основывающемся на способѣ, какимъ они болѣе или менѣе непосредственно вліяютъ на нашъ интересъ.

8. Обученіе имѣетъ своимъ предметомъ вещи, формы и знаки.

9. Знаки, напримѣръ языки, интересуютъ, очевидно, насъ, только какъ средство изображенія того, что они выражаютъ. Формы,—то-есть, то общее, что абстракція отдѣляетъ отъ вещей, напримѣръ, математическія фигуры, метафизическія понятія, простыя нормальныя отношенія въ изящныхъ искусствахъ,—интересуютъ насъ не только непосредственно, но также ради ихъ примѣненія. Но если бы кто-нибудь пожелалъ сказать, что сами вещи, произведенія природы и искусства, люди, семья и государство, интересны только ради того употребленія, которое мы изъ нихъ дѣлаемъ для достиженія нашихъ цѣлей,—то мы просили бы его удержаться отъ столь прискорбныхъ рѣчей въ томъ кругу, въ которомъ вращаются наши многостороннія усилія, ибо тогда въ концѣ концовъ единственнымъ непосредственнымъ интересомъ былъ бы превозглашенъ жалкій эгоизмъ.

10. Знаки составляютъ для обученія очевидную тяжесть, которая если не облегчена силою интереса къ тому, что ими обозначается, выбиваетъ учителя и ученика изъ колеи, по которой должно идти воспитаніе. Однако это не мѣшаетъ занятіямъ языками поглощать столь значительную часть обученія!—Если въ этомъ отношеніи учитель уступаетъ обычнымъ требованіямъ предразсудка и традиціи, онъ неизбѣжно изъ воспитателя становится учителемъ - ремесленникомъ; а когда уроки его перестанутъ быть воспитательными, тогда ребенокъ втягивается во все вульгарное, его окружающее, исчезаетъ внутренній тактъ, надзоръ дѣлается необходимымъ,—и дѣло учителя становится въ тягость ему самому.—Поэтому противьтесь такъ долго, какъ только можно, всякому обученію языкамъ, безъ изъятія, если оно не стоитъ на большой дорогѣ къ образованію интереса! Древніе ли это языки, или новые, безразлично! Только та книга заслуживаетъ, чтобы ее читали, которая можетъ возбуждать интересъ въ данное время и готовить новый интересъ для будущаго. Ни на какую иную книгу—особенно же ни на какую христоматію, которая всегда есть не что иное, какъ рапсодія безъ цѣли,—не слѣдуетъ тратить даже одну недѣлю; ибо и недѣля для дѣтей долгое время; на нихъ уже замѣтно, если въ теченіе одного только дня воспитательное вліяніе дѣйствуетъ слабо! Но какъ бы ни



была трудна по языку та книга, которая каждый разъ является желанной, всякія трудности преодолимы искусствомъ, терпѣніемъ и усиліями!

11. Но искусство ознакомлять со знаками тождественно искусству обученія въ области вещей. Знаки суть прежде всего вещи; они воспринимаются, разсматриваются, воспроизводятся какъ вещи. Чѣмъ сильнѣе и многообразнѣе они запечатлѣваются во внѣшнихъ чувствахъ, тѣмъ лучше. Ясность, ассоціація, систематическій порядокъ и правильное движеніе въ этомъ порядкѣ должны въ точности слѣдовать одно за другимъ. Не слѣдуетъ торопиться съ объясненіемъ смысла знаковъ; нѣкоторое время можно оставлять смыслъ ихъ совершенно въ сторонѣ; этимъ будетъ выиграно время <sup>1)</sup>. Впрочемъ, безцѣльно съ самаго же начала основательно знакомить учениковъ съ теоріей знаковъ; слѣдуетъ ограничиваться ознакомленіемъ съ тѣмъ, что крайне необходимо для непосредственнаго приложенія, имѣющаго интересъ; тогда ученикъ скоро почувствуетъ потребность болѣе точныхъ знаній; и, когда это чувство приходитъ на помощь, все идетъ легче.

12. Что касается формъ или абстрактнаго, то прежде всего необходимо въ общемъ напомнить о томъ, на чемъ такъ часто настаивали въ спеціальныхъ случаяхъ: именно, что абстрактное никогда не должно имѣть такого вида, будто оно само становится вещью, но важность его всегда должно за нимъ обезпечить дѣйствительнымъ приложеніемъ къ вещамъ. Абстракція должна исходить отъ примѣровъ, отъ нагляднаго, отъ даннаго; и хотя концентрація ума на чистыхъ формахъ необходима, однако рефлексія всегда должна держаться реальныхъ предметовъ.

13. Вещи для дѣтей суть не что иное, какъ данные комплексы тѣхъ признаковъ и качествъ, которые мы отвлекаемъ отъ вещей путемъ абстракціи для того, чтобы разсматривать ихъ въ отдѣльности. Есть слѣдовательно путь отъ отдѣльныхъ признаковъ (или формъ) къ вещамъ, въ которыхъ они соединены; есть

---

<sup>1)</sup> Быть можетъ при обученіи чтенію слѣдуетъ ознакомить глаза ребенка съ формами буквъ посредствомъ демонстраціи изображеній разнаго рода значительно раньше, чѣмъ соединять съ буквами какіе-либо звуки. *Примѣч. Гербарта.*

также обратный путь отъ вещей къ признакамъ, на которые онѣ разлагаются. На этомъ основывается разница между синтетическимъ и аналитическимъ обученіемъ, о чемъ будетъ рѣчь въ главѣ VII.

## II.

### РАЗЛИЧНЫЯ ТОЧКИ ЗРѢНІЯ НА ПРЕДМЕТЫ ОБУЧЕНІЯ <sup>1)</sup>.

14. Изъ различія точекъ зрѣнія происходятъ противорѣчивыя мнѣнія не только относительно способа пользованія матеріаломъ обученія, но и относительно его выбора. И если перевѣсъ склоняется на сторону то одного, то другого мнѣнія, то не только отсутствуетъ единство во взглядахъ, которыми руководятся при организаціи и ходѣ обученія, но и учащіеся непосредственно терпятъ отъ недостатка послѣдовательности, когда начинаютъ обученіе по одному плану, а продолжаютъ его по другому.

15. Допустимъ, что какому-нибудь учителю поручаютъ преподавать извѣстную науку; почти всегда онѣ составляетъ свой планъ обученія безъ всякихъ педагогическихъ соображеній. Наука, думаетъ онѣ, самимъ своимъ содержаніемъ, гдѣ одно выводится изъ другого, даетъ ему въ руки плащъ, по которому онѣ можетъ надлежащимъ образомъ преподавать ее. Если нужно обучать языку, онѣ требуетъ, чтобы ученики умѣли хорошо склонять и спрягать для того, чтобы приступить къ чтенію съ ними автора; они должны понимать обыкновенныя прозаическія выраженія, прежде чѣмъ онѣ станетъ объяснять имъ избранные обороты того или другого поэта и т. д. Если предстоитъ обучать математикѣ, онѣ пожелаетъ, чтобы ученики знали до совершенства элементарную ариѳметику; на высшей ступени они должны умѣть пользоваться логариѳмами, прежде чѣмъ онѣ будетъ проходить съ ними формулы, примѣненіе которыхъ требуетъ логариѳмическихъ вычисленій, и т. д. При обученіи исторіи онѣ потребуеетъ сначала составленія хронологиче-

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ*, §§ 95—104.

скихъ таблицъ, въ которыя должны войти событія; для древней исторіи понадобится знаніе древней географіи и т. д. Эта точка зрѣнія, согласно которой ходъ обученія опредѣляется самымъ учебнымъ матеріаломъ, какъ будто безусловно установлено требованіе обучать именно данному предмету, особенно имѣетъ силу въ томъ случаѣ, когда учебное заведеніе принимаетъ новыхъ учениковъ: до поступленія въ гимназію дѣти должны умѣть читать, писать и считать; при переходѣ въ слѣдующіе классы ученики должны знать курсы предыдущихъ классовъ. Хорошимъ ученикомъ считается тотъ, который можетъ удовлетворить этимъ требованіямъ и подчиняется имъ добровольно. Естественно, что здѣсь мало принимаются въ соображеніе условія вниманія и постепенное развитіе интереса.

16. Но отсюда проистекаетъ другое слѣдствіе, и съ нимъ является новая точка зрѣнія. Жалуются на то, что учащееся юношество испытываетъ много мученій. Возникаютъ разнообразныя сомнѣнія относительно того, слѣдуетъ ли изучать тѣ науки, которыя являются причиной этихъ мученій, и полезны ли онѣ для будущаго. Приводится множество примѣровъ того, что взрослые забрасываютъ и забываютъ, при томъ безъ замѣтнаго вреда для себя, то, что они когда-то выучили съ большимъ трудомъ. Правда, этимъ примѣрамъ противорѣчатъ другіе примѣры, но это не приводитъ къ какому-либо опредѣленному рѣшенію. Нельзя отрицать, что очень многіе, даже въ образованныхъ классахъ, имѣютъ только одно желаніе—заработкомъ обезпечить себѣ беззаботную жизнь въ обществѣ, и оцѣниваютъ свои знанія только съ этой точки зрѣнія. И не улучшить дѣла обученіе, которое пробуждаетъ мало интереса и въ воспоминаніяхъ о ранней юности составляетъ тѣневую ея сторону.

17. На это отвѣчаютъ въ общемъ не безъ основанія: молодежи необходимо дать занятія, ибо нельзя же допустить, чтобы она росла безъ узды; серьезность и строгость должны быть присущи этимъ занятіямъ, ибо управленіе не можетъ же быть слабо. Но тогда сомнѣнія переносятся исключительно на выборъ учебныхъ предметовъ. Неужели нельзя выбрать для занятій молодежи предметовъ, болѣе полезныхъ?—Если, напротивъ того, прославляютъ пользу, на примѣръ, древнихъ



языковъ, утверждая, что они даютъ особенно много работы молодымъ умамъ, то упрекъ падаетъ на способъ обученія другимъ наукамъ, которымъ, слѣдовательно, не умѣютъ обучать такимъ образомъ, чтобы онѣ вызывали у учащихся такую же умственную работу. Особенно о новыхъ языкахъ думаютъ, что они также предметъ филологическихъ занятій, представляющихъ возможность читать, говорить, писать, переводить и упражнять мышленіе на грамматикѣ. Пусть только при этомъ не возражаютъ, что гимназій должны удерживать греческій и латинскій языки, потому что эти учебныя заведенія должны давать будущимъ чиновниковъ, для которыхъ древніе языки такъ же полезны, даже необходимы, какъ новые языки для людей изъ иныхъ классовъ общества. Ибо разъ классическіе языки возводятся на степень предметовъ полезныхъ и необходимыхъ, то вполне допустимы вопросы: зачѣмъ нуженъ еврейскій языкъ сельскому проповѣднику? зачѣмъ нуженъ греческій языкъ практику-юристу и врачу?

18. Подобные споры часто велись такъ, какъ будто т. н. *humaniora* противуполагаются реаліямъ и не допускаютъ рядомъ съ собой послѣднихъ, между тѣмъ какъ послѣднія по крайней мѣрѣ даютъ столько же для полного образованія, сколько и первыя. Дѣло было ухудшено нѣкоторыми педагогами предыдущаго поколѣнія, которые доходили до того, что то ученіе, котораго нельзя было избѣжать, подслащивали всякими увеселеніями и играми, вмѣсто того, чтобы стараться о пробужденіи прочнаго и возрастающаго интереса. Смотрѣтъ такимъ образомъ на цѣль какъ на необходимое зло, а на подслащиваніе какъ на средство сдѣлать это зло выносимымъ, значить вносить путаницу во всѣ понятія и не давать юношеству, вяло занимающемуся, возможности сознать, что оно можетъ сдѣлать.

Нельзя однако не замѣтить, что и для подслащиванія еще остается достаточно случаевъ, лишь бы только умѣли прибѣгать къ нему кстати, подобно тому, какъ у врача остаются въ рукахъ палліативныя средства, какъ бы онъ ни былъ убѣжденъ въ пользѣ радикальнаго лѣченія. Насколько вредно и достойно порицанія замѣнять серьезное и основательное ученіе постоянной забавой, настолько необходимо во многихъ случаяхъ, когда что-нибудь кажется труднымъ, не будучи трудно

на самомъ дѣлѣ, двинуть ученика впередъ, показывая ему то, чему онъ долженъ подражать, какимъ-нибудь искуснымъ и шутливымъ, напоминающимъ игру, приемомъ, тогда какъ бесполезныя подробности и тяжело-вѣсность преподаванія, вслѣдствіе вызываемой ими скуки, дѣлаютъ неуспѣшными даже самыя легкія занятія. Объ этомъ особенно слѣдуетъ помнить при обученіи малыхъ дѣтей и при начальномъ обученіи, на примѣръ, чтенію по-гречески или алгебраическому счисленію и т. п.

19. Если во всѣхъ этихъ спорахъ есть какой-нибудь дѣйствительно существенный пунктъ разногласія, то онъ вытекаетъ изъ безусловнаго допущенія, что та или другая наука должна быть предметомъ обученія (§ 15). Воспитывающее обученіе не должно отдѣлять подобное допущеніе отъ своей цѣли, которая состоитъ въ томъ, чтобы вызвать умственную дѣятельность у воспитанника. Именно этимъ, а не вопросомъ о чистомъ знаніи или объ его пользѣ, опредѣляется та точка зрѣнія, которой воспитывающее обученіе должно держаться. Опытъ и общеніе суть первые источники, изъ которыхъ воспитанникъ почерпнулъ свои представленія; отъ нихъ зависитъ сила или слабость этихъ представленій, такъ же какъ бѣольшая или меньшая трудность обученія и продолжительность времени, въ которое оно можетъ достигнуть того или другого результата. Хорошія дѣтскія книги, давая матеріаль еще для обученія чтенію, обращаются уже къ этимъ двумъ источникамъ и мало-по-малу расширяютъ кругъ дѣтскихъ представленій. Только тогда можетъ быть рѣчь объ обученіи той или иной наукѣ.

20. Реальные предметы, естествовѣдѣніе, географія, исторія,—имѣютъ одно безспорное преимущество: они легче, нежели другіе предметы, примыкаютъ къ кругу представленій ребенка. Имъ могутъ итти на встрѣчу, по крайней мѣрѣ отчасти, свободно поднимающіяся представленія дѣтей. Гербаризація, иллюстрированныя изданія, географическія карты, при надлежщемъ употребленіи ихъ, также оказываютъ услугу. Для исторіи пользуются склонностью дѣтей заставлятъ другихъ что-нибудь рассказывать. Если эти рассказы отчасти заимствованы изъ древнихъ книгъ, написанныхъ на чужихъ языкахъ, на которыхъ нѣкогда гово-

рили, то слѣдуетъ всегда упомянуть объ этомъ мимоходомъ, прежде чѣмъ эти языки будутъ изучаться, и даже когда уже начато ихъ изученіе.

Указанія на пользу реальныхъ предметовъ излишни; юношество ничего не дѣлаетъ ради отдаленныхъ цѣлей; оно возбуждается къ дѣятельности, когда чувствуетъ, что можетъ что-нибудь сдѣлать; и надлежитъ пробуждать въ немъ это чувство собственнаго умѣнія.

21. Геометрія, въ отношеніи связи съ прежде пріобрѣтенными знаніями, имѣетъ другія преимущества, которыми только недавно начали пользоваться. Фигуры изъ дерева или картона, рисунки, гвозди, прутья, гибкая проволока, нити, употребленіе линейки, циркуля, наугольника, способъ считать деньги длинными или короткими, параллельными или непараллельными рядами, все это можно, когда угодно, показать глазу и поставить въ связь съ другими наглядными предметами. Изъ всего этого можно извлечь правильныя занятія и упражненія, къ которымъ будутъ прибѣгать чаще и чаще, когда поймутъ, что чувственныя представленія, имѣющія достаточную силу, даютъ наиболѣе надежную основу тому обученію, успѣхъ котораго зависитъ отъ того, какъ воспитанникъ образуетъ въ своемъ умѣ представленія пространства. Этого, конечно, не понимаютъ тѣ, которые рассматриваютъ разъ навсегда пространство, какъ форму чувственнаго міра, одинаково присущую уму всѣхъ людей <sup>1)</sup>. Воспитателю практику опытъ покажетъ иное, если онъ надлежащимъ образомъ принимаетъ его въ соображеніе: именно въ этомъ пунктѣ индивидуумы рѣзко отличаются одинъ отъ другого. Самъ собою рѣдко кто доходитъ до геометрическихъ построеній; чаще встрѣчаются способности къ рисованію, то-есть, къ подражанію тому, что видятъ.

Изъ геометрическихъ представленій извлекать посредствомъ абстракціи ариѳметическія понятія вовсе не трудно, и не слѣдуетъ считать это излишнимъ, даже когда изученіе счисленія уже въ полномъ ходу.

22. Оба классическіе языка не имѣютъ—по крайней мѣрѣ для нѣмцевъ—преимущества легко связываться съ кругомъ прежде пріобрѣтенныхъ познаній;

1) Критика теоріи Кантовской школы.



по латинскій языкъ обладаетъ преимуществомъ, даже при незначительномъ успѣхѣ его изученія, готовить почву для новыхъ иностранныхъ языковъ, наиболѣе необходимыхъ. Это обстоятельство говоритъ противъ часто примѣнявшагося прежде приѣма — начинать съ французскаго. Чтобы при изученіи латыни опираться на французскій языкъ, съ этимъ едва ли согласится какой-нибудь филологъ, такъ какъ галлицизмы очень вредны для хорошей латыни, не говоря уже о другихъ причинахъ.

Продолжительность труда, необходимаго для изученія древнихъ языковъ, требуетъ ранняго его начала. Изъ того обстоятельства, что латинскій языкъ чуждъ для нѣмцевъ, не слѣдуетъ выводить необходимость поздняго начала его изученія. Наоборотъ, необходимо только въ первые годы дѣтства подвигаться въ немъ медленными шагами. Звуки иностранныхъ языковъ ребенокъ долженъ слышать рано, чтобы они мало-помалу становились для него менѣе чуждыми. Даже маленькій мальчикъ легко усваиваетъ себѣ отдѣльныя латинскія слова, и скоро можно перейти къ коротенькимъ фразамъ, состоящимъ изъ двухъ или трехъ словъ; но эти фразы всегда могутъ быть забыты на нѣкоторое время. То, что называется забытымъ, еще не всегда потеряно. Трудность заключается во множествѣ чуждыхъ элементовъ, нагромождающихся въ длинныхъ предложеніяхъ; она заключается, кромѣ того, въ различныхъ способахъ связи зависящихъ предложеній, во вставкахъ, въ расположеніи словъ, въ строеніи періодовъ. При этомъ слѣдуетъ помнить, сколько времени требуется на то, чтобы дѣти даже въ нѣмецкомъ языкѣ научились употреблять связную рѣчь; ихъ языкъ долгое время состоитъ изъ простѣйшихъ предложеній, поставляемыхъ рядомъ. Добиваться отъ нихъ болѣе быстрыхъ успѣховъ въ латинскомъ языкѣ, чѣмъ это возможно въ нѣмецкомъ, значитъ терять время и подвергать суровому испытанію ихъ охоту къ ученію.

23. Изъ сказаннаго ясно, что изъ предметовъ, которыми пользуется воспитывающее обученіе какъ средствами для пробужденія умственной дѣятельности, одни легче и надежнѣе ведутъ къ цѣли, другіе доставляютъ больше труда, который въ извѣстныхъ случаяхъ можетъ быть бесполезенъ. Реальные предметы

стоятъ ближе всѣхъ другихъ къ ребенку; математическіе требуютъ нѣкоторой обработки, чтобы сдѣлаться наглядными; обученію иностраннымъ языкамъ только мало-по-малу можно дать надлежащій ходъ. Но эта разница не на столько велика и не на столько важна по отношенію ко всей продолжительности обученія, чтобы противъ иностранныхъ языковъ, если время позволяетъ заниматься ими, можно было сдѣлать серьезное педагогическое возраженіе въ томъ смыслѣ, что плоды ихъ изученія созрѣваютъ поздно. То, что можно было прежде сказать, и не безъ основанія, противъ школьнаго изученія древнихъ языковъ, все болѣе и болѣе теряетъ силу съ тѣхъ поръ, какъ съ одной стороны, вслѣдствіе повышенія требованій, устранены отъ гимназій болѣе слабыя головы, и съ другой стороны, благодаря улучшеніямъ бюргерскихъ школъ, отвлечены отъ гимназій тѣ, которые рѣшили не заниматься древними языками.

### III.

#### О многостороннемъ знаніи <sup>1)</sup>.

24. Всестороннее или скорѣе многостороннее знаніе,—ибо человѣческое знаніе не представляетъ собою законченнаго цѣлаго, тѣмъ болѣе то знаніе, которое даетъ школа,—есть въ дѣйствительности цѣль школьнаго обученія. По крайней мѣрѣ это ближайшая, непосредственная цѣль. Школа не можетъ быть образовательнымъ учрежденіемъ во всей полнотѣ, особенно для индивидуумовъ; изъ всей суммы силъ, могущихъ образовать человѣка, она имѣетъ въ своемъ распоряженіи только одну опредѣленную часть, специальную ихъ категорію: это именно знанія. Все, что даетъ жизнь: примѣръ, общеніе, семья и прежде всего результаты спокойной личной дѣятельности души, рабо-

<sup>1)</sup> Извлеченіе изъ статейки, озаглавленной: *Замѣчанія объ одной педагогической статьѣ* 1814 г. (§ 2—6). Она написана по поводу лекціи пастора Циппеля, старавшагося доказать, что, ради упрощенія школьныхъ занятій, въ гимназіяхъ слѣдуетъ изучать только одинъ изъ древнихъ языковъ (греческій или латинскій) и Законъ Божій при увеличенномъ числѣ уроковъ, съ другими же предметами знакомить учениковъ путемъ домашняго и класснаго чтенія.

тающей въ себѣ,—все это ускользаетъ изъ-подъ власти школы. Она дѣлаетъ все, для нея возможное, если надлежащимъ образомъ приводитъ въ движеніе образовательныя силы, лежащія въ наукахъ. И такъ какъ индивидуумы воспріимчивы къ образованію съ многихъ сторонъ, и школа должна дать многимъ возможность образованія, то и на школьное обученіе нельзя смотрѣть, какъ на долженствующее быть всѣмъ для всѣхъ.

25. Въ самомъ дѣлѣ, цѣнность хорошаго ученика заключается въ разносторонности образованія, которое онъ можетъ получить. Но хорошія качества школы обнаруживаются не только въ многосторонности сообщаемыхъ ею знаній, которыя общи для всѣхъ, но также въ разнообразіи личныхъ особенностей, которыми выходящіе изъ нея ученики отличаются одинъ отъ другого. Школа Сократа дала Платона, Ксенофонта, Аристиппа, Антисѣена.

26. Какъ велика цѣнность многосторонняго знанія? Можно ли ее опредѣлить? Эта цѣнность крайне измѣнчива; она зависитъ отъ того, что каждый извлекаетъ изъ своего знанія.

27. Достигнуть того, чтобы душа полюбила предметъ знанія, поняла его цѣну, его отношенія, его логическую связь, чтобы умѣніе и искусство проникли въ это знаніе, или, лучше, вышли изъ него,—вотъ въ чемъ главное дѣло. И здѣсь я допускаю, что школьное обученіе, вслѣдствіе разнообразія предметовъ, которые оно должно обнять, весьма легко разсѣиваетъ интересъ, сосредоточенный на какомъ-нибудь пунктѣ; я допускаю, что оно часто готово отнять у ученика досугъ, необходимый для его личныхъ занятій. И я не только допускаю это, но даже всегда въ своихъ лекціяхъ по педагогикѣ указывалъ на то, что необходимо всякими средствами противодѣйствовать такому разсѣянію души. Но все это никогда не могло привести меня къ тому выводу, который я нахожу слишкомъ поспѣшнымъ, что можно и должно значительно уменьшить объемъ учебнаго матеріала. Я думаю только, что всякій методъ, поглощающій тотъ остатокъ времени, который могъ бы быть предоставленъ ученику для его личныхъ свободныхъ занятій, уже по этой причинѣ долженъ считаться ошибочнымъ; что, далѣе, экономіи



во времени можно достигнуть увеличивая, насколько возможно, интенсивность интереса, возбуждаемого обученіемъ, при чемъ то, что выучивается съ удовольствіемъ, выучивается скоро и основательно усваивается; что, наконецъ, важно изслѣдовать самымъ тщательнымъ образомъ тѣ пункты, гдѣ различныя области человѣческаго знанія связаны одна съ другой, чтобы учитель всегда былъ въ состояніи всякій разъ возбужденный интересъ сейчасъ же направлять во всѣ стороны, увеличивать его, какъ пріобрѣтенный капиталъ, и, по возможности, избѣгать всѣхъ вредныхъ вліяній, которыя могутъ уменьшить этотъ капиталъ.

28. Опасеніе, что человѣкъ можетъ быть проданъ какъ рабъ на служеніе наукамъ, можетъ иногда возникнуть, если подумать о строгости, съ которой требуютъ отъ ученика отчета въ усвоенныхъ имъ знаніяхъ, когда вмѣсто того, чтобы возбуждать у него интересъ, съ нимъ работаютъ только ради торжественнаго экзамена. Я уважаю это опасеніе и нахожу, что оно умѣстно при самомъ лучшемъ, даже при самомъ упрощенномъ учебномъ планѣ. Тутъ все зависитъ отъ учителей. Если они относятся къ дѣлу механически, они неизбежно угнетаютъ духъ юношества, и тѣмъ болѣе, чѣмъ большее хотятъ показать служебное усердіе. Учитель самъ долженъ быть живымъ человѣкомъ, чтобы дать представленіямъ ученика свободное движеніе. Я приведу для примѣра обученіе исторіи: ничто не дѣйствуетъ такъ удручающе, какъ перечень фактовъ, который долженъ быть выученъ наизусть; ничто, съ другой стороны, такъ не оживляетъ юношеской фантазіи, какъ хорошій историческій рассказъ.

---

## ГЛАВА VI.

### МАНЕРА ВЪ ОБУЧЕНІИ <sup>1)</sup>.

1. Манера нигдѣ не желательна, однако встрѣчается вездѣ! И какъ ей не быть? Каждый изъ насъ приносить ее съ своей индивидуальностью; и во всякую совмѣстную дѣятельность, какова дѣятельность учителя и ученика, о которой здѣсь рѣчь, она входитъ съ двухъ сторонъ.

2. Между тѣмъ люди привыкаютъ къ пріемамъ взаимнаго обращенія по крайней мѣрѣ до извѣстнаго предѣла. За нимъ эти пріемы начинаютъ быть невыносимыми и отъ повторенія становятся все болѣе противными. Сюда относится принужденность, а также все, что въ пріемахъ обращенія съ нами другого непосредственно дѣйствуетъ на насъ непріятнымъ образомъ. Первую никогда не прощаютъ, потому что она—сознательный недостатокъ, второе полагаетъ предѣлъ терпѣнію, потому что чувство непріятнаго усиливается вслѣдствіе повторенія.

3. Всякая принужденная манера не должна имѣть мѣста въ обученіи! Спрашиваніе или объясненіе, шутка или паѳосъ, изысканно-мягкій языкъ или рѣзкій тонъ,—все дѣлается противнымъ, если является сознательно вынужденнымъ, а не вытекающимъ изъ сущности преподаваемаго предмета или изъ настроенія учителя. Но вслѣдствіе множества темъ и положеній у учителя вырабатывается множество способовъ и оборотовъ рѣчи; потому-то количество того, что въ такомъ изобиліи педагоги изобрѣли и рекомендовали подъ громкимъ названіемъ метода, будетъ еще сильно расти, и тотъ или другой изъ этихъ методовъ найдетъ себѣ примѣненіе, не имѣя передъ другими безусловныхъ преимуществъ. Воспитатель долженъ располагать значительнымъ запасомъ оборотовъ

---

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 2, гл. IV, §§ 46—49.

рѣчи; онъ долженъ разнообразить ихъ безъ всякаго затрудненія, примѣняясь къ условіямъ даннаго момента и, играя случайнымъ, тѣмъ болѣе выдвигать впередъ существенное.

4. Всякая манера, обрекающая слушателя на пассивную роль и приводящая его къ печальной необходимости отказаться отъ свободы движенія, сама по себѣ непріятна и дѣйствуетъ удручающе. Поэтому связная рѣчь учителя должна возбуждать душу ученика, постоянно вызывая въ ней напряженное ожиданіе; и если нельзя достигнуть этого,—а при обученіи это трудно,—то нужно отказаться отъ связнаго изложенія и дѣлать перерывы, даже давать къ нимъ поводъ. Наилучшая манера та, которая даетъ больше всего свободы въ предѣлахъ, соблюдать которые обязываетъ данная работа.—Впрочемъ пусть только учитель всегда дѣлаетъ такъ, чтобы было удобно какъ для него самого, такъ и для его учениковъ! Каждый имѣетъ собственную манеру, отъ которой онъ не долженъ вполнѣ отказываться, чтобы не утратить непринужденности и легкости. Поэтому, насколько это не приноситъ существеннаго вреда, *veniam damus petimusque vicissim.*



## ГЛАВА VII.

### ХОДЪ ОБУЧЕНІЯ <sup>1)</sup>.

1. Ввести въ обиходъ учебной практики всѣ развитыя нами въ предыдущемъ положеніи, сочетавши ихъ надлежащимъ образомъ и примѣнивши ихъ къ различнымъ предметамъ нашего міра,—вотъ въ чемъ состоитъ великая и дѣйствительно безконечная задача того, кто хочетъ воспитывать посредствомъ обученія. Немногихъ общихъ понятій достаточно для того, чтобы показать то, что при практической разработкѣ требуетъ упорныхъ усилій многихъ людей и долгаго ряда годовъ.

2. То, что я намѣренъ здѣсь дать, есть только очеркъ, и должно служить лишь въ цѣляхъ болѣе легкаго соединенія уже развитыхъ понятій и подготовки общаго взгляда на поприще предстоящихъ къ исполненію трудовъ. Общая педагогика не должна входить въ спеціальныя подробности до такой степени, чтобы съ общаго перенести взглядъ на какую-нибудь его спеціальную часть. Чтобы избѣгнуть этой ошибки, я постараюсь воздѣйствовать на духовное зрѣніе, обращаясь къ чувственному глазу, и дать возможность однимъ взглядомъ обхватить и то, что должно быть продумано въ одно и то же время, и то, что должно быть сдѣлано въ одно и то же время <sup>2)</sup>.

---

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 2, гл. V, §§ 1--35 и (съ § 34 перевода). *Очеркъ лекцій по педагогикѣ*, §§ 105—130.

<sup>2)</sup> Таблицы, на которыя указываютъ эти слова, помѣщены въ *Общей Педагогикѣ* (кн. 2, гл. V, §§ 36—49) и имѣютъ цѣлью наглядно представить ходъ обученія въ связи съ образованіемъ различныхъ видовъ интереса. Мы пропускаемъ ихъ вслѣдствіе ихъ сложности, тѣмъ болѣе, что самъ Герbartъ не счелъ нужнымъ сохранить ихъ въ своемъ позднѣйшемъ *Очеркѣ*. При этомъ мы сочли не лишнимъ дать въ нашемъ переводѣ, по примѣру французскаго переводчика Пэнлоша, изложеніе хода преподаванія въ двухъ редакціяхъ, первоначальной, въ *Общей Педагогикѣ*, и позднѣйшей, въ *Очеркѣ*.

*Первое изложение.*

## I.

## ОБУЧЕНИЕ ЧИСТО ОПИСАТЕЛЬНОЕ.

3. Каждый разъ, когда требуется составить для какого-нибудь индивидуума планъ обученія, оказывается, что этотъ индивидуумъ уже пребываетъ въ извѣстномъ кругу опыта и общенія. Быть можетъ данный кругъ можно цѣлесообразно расширить по идеѣ равномерно многосторонняго интереса, или глубже изслѣдовать съ внутренней стороны. Это первое, о чемъ нужно подумать.

4. Но живая полнота и убѣдительная ясность знаній, почерпнутыхъ изъ опыта и общенія, выступаютъ еще изъ круга даннаго опыта и общенія, или, лучше говоря, нѣкоторыя части обученія могутъ быть съ пользой поставлены въ свѣтъ, отъ нихъ истекающемъ. Изъ кругозора, ограничивающаго нашъ глазъ, можно взять мѣрку для того, чтобы, пользуясь ею, расширить его описаніемъ сосѣдней области. Можно перенести ребенка во времена, предшествующія его рожденію, придерживаясь жизненной нити старшихъ людей, его окружающихъ; можно вообще представить наглядно, чисто описательнымъ способомъ, все то, что имѣетъ достаточное сходство или связь съ тѣмъ, что ребенокъ наблюдалъ до этого. Такъ, есть картины или описанія чужеземныхъ городовъ, странъ, обычаевъ, взглядовъ, исполненныя красками знакомыхъ ребенку предметовъ. Есть историческія описанія, дающія въ нѣкоторомъ родѣ иллюзію современности, потому что заимствуютъ черты современности. Въ подобномъ случаѣ, и обученіе можетъ прибѣгнуть къ помощи изображеній всякаго рода; они помогутъ тѣмъ лучше, чѣмъ меньше давали раньше дѣтямъ случаевъ злоупотреблять ими, только перелистывая ихъ и бессмысленно проводя время за ними.

5. Простое описаніе все болѣе будетъ терять въ ясности и убѣдительности, чѣмъ больше оно будетъ удаляться отъ кругозора ребенка. Напротивъ того, его средства будутъ увеличиваться по мѣрѣ расширенія

этого кругозора. Поэтому невозможно опредѣлить, какіе предметы и въ какой мѣрѣ могутъ разсчитывать на этотъ пріемъ обученія, такъ же какъ трудно подчинить его точнымъ правиламъ. По своему характеру онъ имѣетъ только одно правило: описывать предметъ такъ, чтобъ ученикъ думалъ, что онъ видитъ его въ дѣйствительности.

## II.

### АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНІЕ.

6. Опираясь больше на свою собственную силу, и аналитическое обученіе также подымается къ общему.—Чтобы читатель зналъ, по крайней мѣрѣ приблизительно, о чемъ я говорю, я укажу на *Книгу матерей* Песталоцци и на *Умственные упражненія* Нимейера<sup>1)</sup>. Всякій мыслящій воспитатель, если онъ обладаетъ природнымъ здоровымъ тактомъ, самъ придетъ къ необходимости разлагать массы представленій, залегающія въ головѣ дѣтей и увеличенныя чисто описательнымъ обученіемъ, и послѣдовательно концентрировать вниманіе на незначительныхъ и самыхъ незначительныхъ деталяхъ, чтобы ввести во всѣ представленія ясность и чистоту. Дѣло только въ томъ, чтобы все это привести въ исполненіе.

7. Все, одновременно окружающее насъ, можно разложить на отдѣльные предметы, эти послѣдніе на составныя части или элементы, а элементы на признаки. Признаки, элементы, предметы и все, что ихъ окружаетъ, можно подвергнуть абстракціи и извлечь изъ нихъ различныя формальныя понятія. Но въ вещахъ существуютъ признаки, не только одновременно пребывающіе, но еще послѣдовательно смѣняющіеся,—и измѣняемость вещей даетъ поводъ разлагать факты на ряды, которые двигаются въ нихъ одинъ параллельно

<sup>1)</sup> Песталоцци первоначальное наглядное обученіе связываетъ съ человѣческимъ тѣломъ, а Нимейеръ (см. ниже прим. на стр. 167) начинаетъ *Умственные упражненія* съ схватыванія и называнія чувственно воспринимаемыхъ предметовъ и восходить къ упражненіямъ въ образованіи сужденій по даннымъ предложеніямъ.



другому или перекрещиваются. При всѣхъ этихъ разложеніяхъ встрѣчаются частью такіе элементы, которые не могутъ быть отдѣлены, потому что подчиняются общимъ законамъ: это относится къ спекуляціи, — частью такіе, которые должны или не должны быть разъединены и которые входятъ въ область эстетическаго; это касается вкуса.

8. Такимъ же образомъ можно разлагать и общеніе, и сосредоточивать душу на отдѣльныхъ чувствахъ участія, которое оно подготовляетъ. И это должно дѣлать, чтобы придать чувствамъ чистоту и глубину. Ибо весь комплексъ чувствъ къ одному лицу, или, еще болѣе, къ извѣстной группѣ лицъ всегда складывается изъ многихъ отдѣльныхъ чувствъ; и прежде всего слѣдуетъ тщательно отличать чувства, питаемые нами къ другимъ, отъ чувствъ, раздѣляемыхъ нами съ другими, чтобы эгоизмъ не заглушалъ участія, по крайней мѣрѣ помимо нашего сознанія. Одаренныя тонкими чувствами, женщины лучше всего умѣютъ разлагать общеніе, пробуждать въ дѣтяхъ болѣе участливое вниманіе къ окружающимъ и благодаря этому умножать поводы къ соприкосновенію съ людьми, то есть, повышать интенсивность общенія. Легко замѣтить того, кто, въ ранніе годы, находился подъ такимъ женскимъ вліяніемъ.

9. Такимъ образомъ аналитическое обученіе, разлагая частное, которое оно имѣетъ передъ собою, восходитъ къ области общаго. Ибо частное составлено изъ общаго. Вспомнимъ только опредѣленія *per genus proximum et differentiam specificam* и подумаемъ, что видовое различіе, взятое само по себѣ, есть также *genus*, въ которомъ, такъ же какъ въ первомъ, могутъ заключаться *genera* высшаго порядка, — вмѣстѣ со всѣми, къ нимъ относящимися, различіями, изъ которыхъ къ каждому примѣнимо то же самое. Тогда замѣтимъ, какъ близко соприкасаются логика и ученіе о сочетаніяхъ, и почему разложеніе того, что индивидуальный кругозоръ содержитъ въ связномъ состояніи, ведетъ въ область логически-общаго, увеличивая такимъ образомъ восприимчивость души къ новымъ концепціямъ, въ которыхъ знакомые уже элементы могутъ выступать въ иномъ видѣ и въ иныхъ сочетаніяхъ. Все это, правда, совершается само собою у всѣхъ насъ, и ради того, что

идеть само собою, учитель не долженъ ни самъ останавливаться, ни останавливать своихъ учениковъ. Но оно происходитъ не въ такой полнотѣ и не такъ быстро, чтобы учителю (который, впрочемъ, долженъ наблюдать своихъ учениковъ) не оставалось многое сдѣлать.

10. Восходя къ общему, аналитическое обученіе облегчаетъ и благопріятствуетъ сужденію всякаго рода. Ибо предметъ, подлежащій сужденію, является уже свободнымъ отъ всѣхъ побочныхъ опредѣленій, вносящихъ неясность; въ простое легче проникнуть, нежели въ сложное. Элементарныя представленія пріобрѣли больше силы, и устранена возможность разсѣянія отъ множества и пестроты. Кромѣ того, общія сужденія всегда находятся въ готовности на могущіе быть новые случаи ихъ приложенія и провѣрки посредствомъ экзамена.

### III.

#### СИНТЕТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНІЕ.

11. Синтетическое обученіе, которое строить изъ собственнаго матеріала, одно можетъ взять на себя задачу воздвигнуть все, требуемое обученіемъ, зданіе мыслей. Конечно, оно не можетъ быть богаче, чѣмъ наша наука и наша литература, но именно благодаря этимъ послѣднимъ оно несравненно богаче, чѣмъ то, что непосредственно окружаетъ ребенка. Конечно, оно не будетъ богаче, чѣмъ тѣ ресурсы, которыми обладаетъ учитель, но самая идея, лежащая въ его основаніи, будетъ способствовать сформированію мало-помалу болѣе искусныхъ учителей.

Вся математика съ тѣмъ, что ей предшествуетъ и что за нею слѣдуетъ, все постепенное движеніе чело-вѣчества по пути культуры отъ древности до новаго времени, — все это принадлежитъ синтетическому обученію. Но въ область его входитъ также таблица умноженія, вокабуларій и грамматика, — и мы должны естественно думать о томъ, сколько зла можетъ принести здѣсь превратный способъ обученія. Если бы необходимо было затверживать элементарныя знанія однимъ только заучиваніемъ наизусть, то школьники имѣли бы полное основаніе протестовать противъ синтетическаго

обученія. Какъ извѣстно, всякаго рода повторенія, пересказы, провѣрки, примѣры и символы суть драгоцѣнныя средства, оказывающія поддержку памяти. Относительно образцовъ треугольниковъ, я предложилъ держать ихъ постоянно передъ глазами ребенка, еще съ колыбели, въ изображеніяхъ, сдѣланныхъ на доскѣ изъ блестящихъ гвоздей. Надъ моимъ предложеніемъ смѣялись. Пусть же еще смѣются! Ибо мысленно рядомъ съ этой доской я ставлю палки и шары, расписанные всякими красками; я перемѣщаю, соединяю и разнообразяю весьма ревностно эти палки, а потомъ вмѣсто нихъ растенія и всякія дѣтскія игрушки; я ставлю въ дѣтской маленькій органъ и извлекаю изъ него, въ продолженіе нѣсколькихъ минутъ, простые звуки и интервалы; я прибавляю маятникъ, какъ для глазъ ребенка, такъ и для руки неопытной музыкантши, чтобы по нему наблюдать ритмическія отношенія; далѣе, я упражняю осязаніе ребенка при помощи термометра, чтобы онъ привыкъ различать тепло и холодъ, и при помощи вѣсовъ, чтобы онъ научился измѣрять тяжести; наконецъ, я пошлю его въ обученіе къ суконщику, чтобы онъ научился такъ же хорошо, какъ тотъ, осязаніемъ отличать мягкую шерсть отъ жесткой. Кто знаетъ, не разукрасилъ ли бы я стѣны дѣтской комнаты громадными пестро размалеванными изображеніями буквъ? — Въ основѣ всего этого лежитъ та простая мысль, что внезапное, мучительное затверживаніе, называемое заучиваніемъ наизусть, окажется или не нужнымъ или очень легкимъ, если элементы синтеза рано будутъ сдѣланы составными частями ежедневнаго опыта ребенка, чтобы, на сколько возможно, они проникли въ душу ребенка вмѣстѣ съ несравненно большей кучей вещей, которыя въ то время, когда онъ учится говорить, такъ легко усваиваются за одно съ ихъ названіями. Но я не настолько неосмысленъ, чтобы думать, что отъ подобныхъ незначительныхъ пособій, которыя могутъ болѣе или менѣе облегчить и ускорить ходъ обученія, зависитъ спасеніе человѣчества.

12. Теперь къ дѣлу! Синтетическое обученіе имѣетъ двоякую задачу: дать элементы и подготовить ихъ синтезъ. Я говорю подготовить, а не завершить, ибо завершеніе не имѣетъ конца: кто можетъ съ точностью перечислить всѣ безконечно разнообразныя сочетанія.



элементовъ? Образованный человѣкъ никогда не перестаетъ работать надъ зданіемъ своихъ мыслей. Но чтобы онъ могъ всесторонне работать надъ ними, онъ долженъ получить образованіе во время своей юности. Образованіе должно дать ему, помимо элементовъ, еще способъ и умѣніе ими пользоваться.

13. Наболѣе общій видъ синтеза есть синтезъ комбинаторный <sup>1)</sup>. Онъ встрѣчается всюду, способствуетъ развитію ловкости ума во всемъ и поэтому долженъ практиковаться съ самаго ранняго времени и очень часто, пока не будетъ усвоенъ до совершенной бѣглости. Но главнымъ образомъ онъ примѣняется въ области эмпирической, гдѣ ничто не мѣшаетъ пользоваться имъ для того, чтобы показать возможное (логически), котораго лишь частью является случайная реальность и въ которое можетъ входить эта послѣдняя подъ различными классификаціями. Оттуда этотъ синтезъ проникаетъ въ практическія науки, гдѣ играетъ роль посредника, когда требуется примѣненіе рядовъ понятій къ рядамъ данныхъ многообразныхъ явленій, какъ это скоро будетъ показано въ педагогикѣ. Отсутствіе его въ области спекуляціи можетъ быть весьма достойно сожалѣнія: это испытали математики! Но здѣсь, какъ и въ области вкуса, онъ затемняется спеціальными, господствующими тамъ, видами синтеза, которые отчасти устраняютъ недопустимыя сочетанія, отчасти удаляютъ душу отъ всякой безхарактерной игры мыслей.

14. Комбинаторныя понятія тѣсно связаны съ числовыми понятіями. Каждый комбинаторный актъ устанавливаетъ извѣстное число элементовъ сочетанія; число есть абстрактное его выраженіе.

15. Особенности формы эмпирическаго синтеза, какъ извѣстно, суть тѣ, которыя возникаютъ въ пространствѣ и во времени: именно формы геометрическія и ритмическія.

---

<sup>1)</sup> „Комбинація примѣняется въ таблицѣ сложенія, въ таблицѣ умноженія, въ азбукѣ наблюденія, въ грамматикѣ, въ естествознаніи, въ химіи, въ математикѣ, логикѣ, или, точнѣе говоря, во всѣхъ наукахъ. Всюду она очень легка и преимущественно упускается изъ виду. Она безконечно важна для педагога, уже потому, что приводитъ къ различнымъ изображеніямъ одного и того же предмета“. *Педагогическіе афоризмы*, § 136.

16. Собственно спекулятивный синтезъ, совершенно отличный отъ логически-комбинаторнаго, основанъ на отношеніяхъ.—Но метода отношеній никто не знаетъ, и не дѣло педагогики излагать его. Также не подобаешь первымъ годамъ дѣтства вступать въ серьезный разладъ съ природой. Съ другой стороны, нельзя оставлять умъ ребенка совершенно въ сторонѣ отъ спекулятивныхъ упражненій до того возраста, когда неудержимое стремленіе къ убѣжденію развивается само собою и смѣло бросается на первое, что попадется, чтобы удовлетворить себя. Менѣе всего умѣстна подобная небрежность въ наше время, когда борьба мнѣній не щадитъ никого, и когда только легкомыслію или покорности, столько же поспѣшной, сколько печальной, позволительно не спрашивать объ истинѣ. Воспитатель долженъ искать, совершенно независимо отъ своей системы, наименѣе опасныхъ средствъ къ тому, чтобы какъ можно лучше подготовить своего воспитанника къ изслѣдованію явленій, и всесторонне вызывать въ немъ то настроеніе, которое направляетъ умъ къ отдѣльнымъ проблемамъ, элементамъ спекуляціи, чтобы юный мыслитель не могъ вообразить себѣ, что онъ скоро покончитъ со всѣми вопросами.—Наиболѣе надежное средство къ тому есть безспорно занятія математикой; къ сожалѣнію, они выродились теперь въ игру съ вспомогательными линіями и формулами! На сколько возможно, ихъ надлежитъ свести на разсмотрѣніе самихъ понятій. Слѣдуетъ также пользоваться логикой; только не надо слишкомъ многого ожидать отъ нея. Изъ проблемъ философской спекуляціи преимущество должно отдать тѣмъ, которыя касаются математики, физики, химіи; также, подъ искуснымъ руководствомъ, юный умъ, съ большою для себя пользой, можетъ вращаться въ разнообразныхъ занятіяхъ проблемами, касающимися свободы, нравственности, счастья, права и государства. Но величайшей осторожности требуетъ все то, что имѣетъ ближайшее отношеніе къ религіи.—Какъ можно долѣе сохраните нетронутымъ религіозное чувство, которое съ самыхъ раннихъ лѣтъ должно быть связано съ простой идеей Провидѣнія! Но всякая религія имѣетъ склонность присвоивать себѣ область спекуляціи и расширяться въ горделивыхъ догматахъ. Эта на-

клонность не можетъ не обнаруживаться въ душѣ въ тотъ моментъ, когда она является предметомъ многосторонняго образованія. Тогда время сказать серьезное слово о напрасныхъ попыткахъ многихъ зрѣлыхъ умовъ всѣхъ временъ найти въ области спекуляціи твердыя основоположенія; о необходимости ожидать, для этого, конца всѣхъ подготовительныхъ спекулятивныхъ упражненій; о невозможности вернуть себѣ вдругъ, при посредствѣ спекулятивнаго убѣжденія, утраченное религиозное чувство; наконецъ, о согласіи естественнаго порядка вещей, насъ окружающихъ, съ неотвратимыми потребностями, которыя порождаются въ насъ зрѣлищемъ человѣческой зависимости, и благодаря которымъ религія пустила глубокіе корни на почвѣ участія. — Положительная религія не есть дѣло воспитателя, какъ такового, а касается церкви и родителей. Воспитатель ни въ какомъ случаѣ не долженъ ставить имъ малѣйшія препятствія, и, по крайней мѣрѣ у протестантовъ, онъ разумно не можетъ даже желать имѣть къ тому возможность.

17. Теорія вкуса, правда, еще слишкомъ не ясна для того, чтобы взять на себя задачу опредѣлить для различныхъ отраслей эстетическаго элемента и ихъ синтезъ. Но легко согласиться съ тѣмъ, что эстетическая цѣнность заключается не въ массѣ предметовъ, а въ ихъ отношеніяхъ; что вкусъ коренится не въ воспринятыхъ внѣшними чувствами предметахъ, а въ способѣ ихъ воспріятія. Наша душа ни къ чему такъ легко не становится въ превратное отношеніе, какъ къ прекрасному. Даже ясному взору ребенка прекрасное не ясно, хотя намъ кажется, что прекрасное требуется только видѣть. Его непредубѣжденный глазъ, конечно, видитъ массу; онъ обнимаетъ, конечно, все, что можетъ обнять, но онъ не сближаетъ отношеній, какъ это дѣлаетъ съ особой охотой и легкостью образованный человѣкъ въ лучшія минуты своего настроенія. — Вкусъ чаще всего связанъ съ фантазіей, хотя онъ совершенно различенъ отъ нея. Легко понять, какую помощь она можетъ оказать вкусу. Въ самомъ дѣлѣ, вслѣдствіе того, что смѣняющіеся въ нашей фантазіи образы то удаляются отъ насъ, то приближаются къ намъ, отношенія между ними мѣняются, и въ значительномъ числѣ этихъ отношеній находятся и тѣ, ко-



торыя, благодаря своему эффекту, приковывают къ себѣ вниманіе и группируютъ вокругъ себя другіе образы. Такимъ способомъ духъ достигаетъ поэтическаго творчества. Послѣ этого задача синтетическаго воспитанія вкуса состоитъ въ томъ, чтобы способствовать возникновенію красоты въ фантазіи воспитанника. Прежде всего слѣдуетъ, если это возможно, собрать матеріалъ, затѣмъ занять имъ фантазію посредствомъ бесѣды, и только тогда представить глазамъ самое художественное произведеніе. Если, на примѣръ, рѣчь идетъ о классической драмѣ, то прежде всего слѣдуетъ рассказать ея содержаніе въ послѣдовательности не сценъ, а событій; затѣмъ извлечь изъ каждаго событія содержащіяся въ немъ отношенія и ситуаціи, привести ихъ въ связь тѣмъ или инымъ способомъ, тамъ и сямъ наложить на нихъ краски; наконецъ, поэтъ довершитъ то, что было бы слишкомъ трудно для насъ. Отдѣльные моменты событія быть можетъ придется идеализировать, придавая имъ конкретную форму, на примѣръ, какой-нибудь группы и то, что изображаетъ эта группа, можетъ оказаться картиной или произведеніемъ пластики.

#### IV.

##### СИНТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНІЕ УЧАСТІЯ.

18. Мы переходимъ къ тому обученію, которое должно служить синтетическому воспитанію участія, слѣдовательно расширять и наполнять сердце ребенка, даже тамъ, гдѣ ему не могутъ придти на помощь ни благопріятныя семейныя условія, ни дружественныя связи дѣтскихъ лѣтъ, ни даже, быть можетъ, естественныя чувства личной симпатіи между учителемъ и ученикомъ.—Гдѣ у насъ подобное обученіе? Кто не видитъ, что обычные способы обученія какъ бы направлены на то, чтобы подавить душу тяжестью массы познанія, охладить ее серіозностью науки, даже столь прославленнаго искусства, удалить насъ отъ людей, отъ отдѣльныхъ реальныхъ людей и отъ отдѣльныхъ реальныхъ группъ, состоящихъ изъ отдѣльныхъ людей, на томъ основаніи, что они мало

соотвѣтствуютъ нашему вкусу, слишкомъ низки для спекуляціи и большею частью далеки для наблюденія? И однако, развѣ не въ томъ вся наша слава, чтобы трудиться для нихъ изъ участія къ нимъ, и не обязаны ли мы, во всякомъ случаѣ, признать, быть можетъ не безъ нѣкотораго чувства униженія, что мы принадлежимъ къ ихъ виду?

19. Изобразили на таблицахъ всѣ комбинаторные подмостки исторіи,—этотъ сложный рядъ именъ изъ различныхъ странъ, идущій по хронологической нити,—для того, чтобы эти имена лучше запечатлѣвались въ памяти. Старались извлечь изъ изученія языковъ и науки древности все, что способствуетъ упражненію ума; древнихъ поэтовъ представляли образцами всякаго искусства. Все это очень хорошо! Хотѣли, наконецъ, представить исторію человѣчества какъ одно великое развитіе, охватывающее всѣ идеи, какія только могли быть въ него включены <sup>1)</sup>,—потомъ снова отвратили взоры отъ этого зрѣлища; и не безъ основанія, ибо, какъ зрѣлище, это цѣлое не есть цѣлое, оно не очень возвышаетъ душу и не удовлетворяетъ ее.—Неужели изъ-за всего этого слѣдовало забыть о томъ, что здѣсь вездѣ идетъ рѣчь о людяхъ, которымъ подобаетъ участіе, которымъ нужно дать лишь зрителей, проникнутыхъ этимъ участіемъ, и что послѣднее всего естественнѣе у тѣхъ, которые не могутъ еще заглядывать вмѣстѣ съ нами въ будущее, такъ какъ они еще не понимаютъ современности, и для которыхъ поэтому прошедшее есть истинное настоящее? Неужели тотъ дѣтскій характеръ, который въ общемъ присущъ всѣмъ древне-греческимъ писателямъ, оказался не въ силахъ сломить то чувство горделивой учености, съ которымъ подходили къ нимъ, или, точнѣе говоря, неужели такъ великъ былъ недостатокъ самосознанія, что не замѣтили, что эти писатели изображаютъ намъ юность такую, какую мы должны были бы пережить, а вовсе не зрѣлый возрастъ, къ которому мы должны были бы еще теперь вернуться.

20. Мы не можемъ уже избавиться отъ превратнаго воспитанія, послѣдствія котораго мы не разъ такъ больно чувствуемъ, Мы чувствуемъ, что назади осталось

<sup>1)</sup> Намекъ на философію исторіи Фихте.

нѣчто такое, что мы должны были бы носить съ собою; и напрасно мы пожелали бы обрѣсти это цѣною унижающихъ насъ усилій. Но ничто не мѣшаетъ намъ заставить нашихъ младшихъ братьевъ начать съ самаго начала, чтобы они могли затѣмъ направляться прямой дорогой къ будущему, на своихъ собственныхъ ногахъ, безъ заимствованныхъ ходуль.

21. Но чтобы двигать впередъ дѣло своихъ предковъ, они должны пройти черезъ него сами,—они должны прежде всего съ раннихъ лѣтъ признать этихъ предковъ за своихъ.

22. Тогда намъ нечего задумываться надъ предметомъ участія. Остается вопросъ, можемъ ли мы приступить къ дѣлу синтетическимъ, элементарнымъ способомъ.

23. Прежде всего, невозможно ни подсчитать элементы участія, ни насильственно соединить ихъ по какому-нибудь синтетическому методу. Здѣсь требуется извѣстный подъемъ температуры души,—не такой, какой вызывается временами моментальнымъ жаромъ вспыхнувшей искры, а такой, который устанавливается навсегда матеріаломъ, постоянно развивающимъ умѣренную теплоту.

24. Далѣе, участіе имѣетъ отношеніе къ человѣческимъ побужденіямъ; прогрессъ участія, развивающагося мало-по-малу изъ своихъ собственныхъ элементовъ, связанъ съ извѣстнымъ прогрессомъ человѣческихъ чувствъ: чувства же подчиняются состоянію общества и прогрессируютъ вмѣстѣ съ нимъ. То, что мы теперь чувствуемъ въ современномъ обществѣ, есть результатъ сложнаго политическаго и культурнаго состоянія Европы. Чтобы участіе къ современнымъ людямъ могло возникнуть изъ простыхъ, ясныхъ и чистыхъ чувствъ, изъ которыхъ каждое выступало бы въ сознаніи отчетливо и раздѣльно, такъ чтобы индивидуумъ зналъ, чего хочетъ,—оно должно пройти рука объ руку съ постепеннымъ ходомъ различныхъ состояній челоуѣчества вплоть до современнаго состоянія, начиная съ того, которое впервые выразилось съ достаточной чистотой и распространилось достаточно широко благодаря обширности разнообразныхъ движеній души, присущихъ тому состоянію. Ибо прошлое раскрыло намъ лишь небольшое число своихъ состояній; еще рѣже оно выразилось столь чистымъ и многостороннимъ



образомъ, какъ того должно желать воспитаніе. Неоцѣнимы поэтому тѣ документы, въ которыхъ оно говоритъ къ намъ живымъ и звучнымъ голосомъ; все остальное мы должны дополнить воображеніемъ.

25. Наконецъ, наиболѣе просто и безъ всякихъ скачковъ участіе можетъ развиваться въ общеніи дѣтей между собою. Но характеръ именно этого общенія опредѣляется тѣми долями, которыя каждый вноситъ въ него и которыя бываютъ различны смотря по занятіямъ и видамъ каждаго, а эти послѣднія, безъ сомнѣнія, зависятъ,—если не предоставляютъ дѣтямъ расти въ невѣжествѣ,—отъ матеріала, который даютъ перерабатывать ихъ душѣ. Безспорно, взаимныя отношенія дѣтей и юношей бываютъ совершенно различны смотря по направленію, которое они получаютъ. Если это направленіе идетъ скачками, то дѣтямъ трудно слѣдовать за нимъ; они слѣдуютъ за нимъ неохотно, уходятъ въ свои дѣтскія игры и занятія и тамъ укрѣпляютъ другъ друга благодаря взаимному общенію. Но вѣдь когда-нибудь они должны выйти оттуда въ общество, въ свѣтъ. Удивительно ли, что они и въ обществѣ дружно держатся вмѣстѣ и, попавши какъ бы въ чуждую среду, къ которой у нихъ нѣтъ никакого сочувствія, обнаруживаютъ еще болѣшую неподатливость, упорно пребывая въ своемъ узкомъ кругу? Удивительно ли, что въ концѣ концовъ само общество составляетъ изъ массы плохо связанныхъ небольшихъ группъ, изъ которыхъ каждая ведетъ свою линію сама по себѣ и, какъ средствомъ къ тому, пользуется своими отношеніями къ цѣлому, насколько это возможно.

26. Насколько иначе все это происходитъ въ патристически настроенномъ народѣ! Тамъ шестилѣтніе мальчики рассказываютъ вамъ изъ хроникъ; дѣти рассказываютъ о великихъ дѣтяхъ, то-есть о герояхъ своей старины; они рассказываютъ о прошломъ другъ другу и поднимаются выше вмѣстѣ съ исторіей своей родины. Они стремятся стать мужами своего народа, и становятся ими.—Древніе знали своего Гомера наизусть, они выучивали его не въ возмужаломъ возрастѣ, а еще въ дѣтскомъ. Гомеръ сталъ общимъ воспитателемъ юношества, и его ученики не посрамили учителя. Конечно, онъ не могъ сдѣлать все, и мы не будемъ возлагать на него задачи сдѣлать все.

27. Представьте себѣ европейскій патриотизмъ, грековъ и римлянъ—нашими предками, и разногласія—печальными остатками партійнаго духа, которые должны исчезнуть вмѣстѣ съ нимъ. Что можетъ придать этой мысли реальныя черты? Обученіе.

28. Не говорите: мы, нѣмцы, и безъ того настроены слишкомъ космополитично. Мы слишкомъ мало патриотичны<sup>1)</sup>; это къ сожалѣнію, правда! Но развѣ моя здѣсь задача примирить патриотизмъ съ космополитизмомъ?

29. Обратимся къ древнимъ! Тамъ мы видимъ рядъ поэтовъ, философовъ, историковъ, которые всѣ стараются привлечь человѣческія сердца къ человѣческой природѣ. Гомеровскій эпосъ, діалогъ Платона не суть прежде всего произведенія искусства и книги мудрости; они прежде всего изображаютъ людей и ихъ настроенія и требуютъ прежде всего для тѣхъ и другихъ благожелательнаго приѣма. Тѣмъ хуже для насъ, что чужестранцы, которыхъ намъ рекомендуютъ, говорятъ по-гречески. Это затрудняетъ насъ оказать имъ хорошій приѣмъ; мы должны прибѣгнуть къ переводчику, или мало-помалу изучать самый языкъ. Мало - по - малу! Этого нельзя сдѣлать сразу, и еще менѣе—сдѣлать скоро и въ то же время основательно. Пока для насъ важна только практика, тѣмъ болѣе, что сами переводчики не говорятъ вполне понятнымъ нѣмецкимъ языкомъ. Въ будущемъ, на досугѣ, мы постараемся проникнуть въ тонкости языка и черезъ это въ поэтическое искусство; а теперь и то и другое отъ насъ одинаково далеко; фабула должна только занимать насъ, но лично сти должны насъ интересовать. Это требованіе, очевидно, предполагаетъ со стороны учителя извѣстный филологическій талантъ, такъ какъ онъ долженъ

<sup>1)</sup> „Хотя я нѣмецъ,—а нѣмцы, какъ они могли бы сказать, не имѣютъ отечества, но я достаточно цѣню патриотизмъ для того, чтобы чувствовать глубокое уваженіе къ патриотизму швейцарскаго гражданина. Я добровольно преклоняюсь передъ мощью этой силы, которая между отцомъ и сыномъ оставляетъ только отношенія согражданъ, которая дѣлаетъ всѣхъ равными и ставитъ всѣхъ въ одинъ рядъ,—рядъ защитниковъ отечества. Подъемъ духа, какой бываетъ въ жаркихъ бояхъ за отечество, имѣетъ даже для воспитанія характера безконечно большее значеніе, нежели все то, что могутъ дать наставленіе и обученіе“. Гербартъ, *Второе сообщеніе Штейнеру* 1798 г.

умѣть положить грамматическому обученію какъ можно болѣе тѣсныя границы, въ которыхъ, однако, онъ могъ бы продолжать начатое дѣло съ самой строгой послѣдовательностью. Несмотря на то, этотъ талантъ долженъ искать только одной славы—оказать дѣлу хорошую услугу. Что Гомеръ даетъ древнѣйшія извѣстныя намъ формы греческаго языка, что конструкція у него крайне простая и легкая, что почерпаемая у него антикварныя свѣдѣнія имѣютъ рѣшительное значеніе для дальнѣйшаго знакомства съ литературой,—эти замѣчанія вѣрны, но здѣсь не имѣютъ никакого значенія. Если бы трудности были вдвое больше и польза для науки была на половину меньше, изложенныя выше основанія все-таки оставались бы во всей своей несравненной силѣ. Но все тутъ зависитъ отъ того, какъ понимаются эти основанія.

30. Есть три вещи, которыя слѣдуетъ сдѣлать, чтобы исполнить эту спеціальную часть воспитательнаго дѣла. Во-первыхъ, должно установить выборъ матеріала изъ авторовъ: главнымъ образомъ изъ Гомера, Геродота, Фукидида, Ксенофонта, Плутарха, изъ Софокла и Еврипида, и изъ Платона; также изъ римскихъ авторовъ, которые должны примкнуть тогда, когда почва для нихъ подготовлена; во-вторыхъ, слѣдуетъ точно опредѣлить методъ; въ-третьихъ, воспользоваться извѣстными пособіями и извлечь изъ нихъ все, что, въ видѣ разсказа или соображеній, съ пользой можетъ сопутствовать этому обученію. Я напому только, не останавливаясь долго на этомъ предметѣ, что изъ Гомера слѣдуетъ читать не *Иліаду*, нѣсколько грубую на мой взглядъ, а всю *Одиссею*, за исключеніемъ одного довольно длиннаго мѣста изъ восьмой пѣсни (отдѣльныя выраженія можно затронуть слегка), изъ Софокла, довольно рано, *Филоклетта*, изъ Ксенофонта—его историческія сочиненія (только не *Воспоминанія о Сократѣ*, сочиненіе безнравственное, обязанное оказываемымъ ему вниманіемъ ученію о счастіи), изъ Платона, въ послѣдніе годы дѣтства, трактатъ о *государствѣ* послѣ предварительнаго ознакомленія съ нѣсколькими легкими діалогами <sup>1)</sup>. Послѣднее сочине-

1) „Намъ особенно слѣдуетъ рекомендовать изученіе Гомера и древнихъ трагиковъ: нисколько не вредя намъ, они могутъ служить



ніе вполнѣ соотвѣтствуетъ тому моменту, когда у ребенка пробуждается интересъ къ большому человѣческому обществу; но въ тѣ годы, когда молодые люди серіозно посвящаютъ себя политикѣ, оно такъ же недостаточно, какъ Гомеръ для юноши въ то время, когда онъ порываетъ со всѣми интересами дѣтства. Платонъ философъ и Гомеръ поэтъ—авторы безспорно для зрѣлаго возраста; но развѣ эти писатели не заслуживаютъ того, чтобы ихъ читали дважды? Развѣ не во власти воспитателя юношества остановиться или пройти мимо тамъ, гдѣ ему представляется это желательнымъ?

31. Сказаннаго достаточно о синтетическомъ обученіи вообще. Оно должно начаться рано, а конецъ его указать трудно. Но оно даетъ понять, что родители и молодые люди должны продолжить періодъ образованія дальше принятаго въ настоящее время предѣла, такъ какъ они, безъ сомнѣнія, не пожелаютъ предоставить случаю драгоценные плоды долгаго труда до полной ихъ зрѣлости. Для многихъ именно это будетъ основаніемъ не начинать; но есть и такіе, которые ищутъ наилучшаго всюду, всѣ только можно его обрѣсти.

32. Но если воспитатель приглашенъ слишкомъ поздно, если онъ уже не найдетъ неиспорченнымъ запоздалое дѣтство, что случается рѣдко, то пусть онъ оставитъ грековъ въ сторонѣ и больше довѣрится аналитическому обученію. Пусть онъ только не вздумаетъ тогда сразу разлагать накопившіяся большія массы представленій на самыя малыя части; онъ долженъ

для нашего образованія, такъ какъ мы уже просвѣщены чистой религіей, и міѳологія представляется намъ въ совершенно иномъ свѣтѣ; но у каждаго мыслителя древности чувствуется и замѣчается стремленіе къ Провидѣнію. Рокъ осуждается ими. Если бы наши поэты обладали греческой фантазіей и не считали себя обязанными воспроизводить идею рока, совершенно несообразную! Платонъ только не исполнилъ того, что задумалъ, но онъ изобразилъ идею Провидѣнія съ большимъ блескомъ и искусствомъ, нежели новѣйшіе писатели. Платонъ былъ столь же великимъ поэтомъ, какъ и философомъ, но въ ту эпоху, когда сложился кругъ его философскихъ идей, онъ считалъ ниже своего достоинства сочинять поэтическія произведенія". *Педагогическіе афоризмы*, § 146.

сначала добиваться, чтобы мысль концентрировалась по очереди на каждой отдѣльной группѣ; затѣмъ, путемъ постоянныхъ бесѣдъ (поводъ къ нимъ всегда легко могутъ дать книги, соотвѣтствующія наличному кругу представленій воспитанника и читаемыя вмѣстѣ), путемъ непрестанныхъ такъ сказать ощупываній чувствительныхъ частей души, онъ долженъ добиться, чтобы различныя группы по очереди обнаруживали составляющія ихъ части, не столько для того, чтобы исправлять ихъ, сколько для того, чтобы внушить воспитаннику сознательное представленіе о томъ, чѣмъ онъ обладаетъ. Затѣмъ, когда онъ самъ станетъ для себя предметомъ размышленія, тогда обнаружится, какое мнѣніе онъ имѣетъ о себѣ, какую силу онъ обладаетъ, гдѣ и какъ можно еще оказать ему помощь синтетическимъ обученіемъ.

33. Что касается чисто описательнаго обученія, то вмѣсто всѣхъ правилъ, какъ было сказано выше, мы должны желать живости и наблюдательности учителя. Къ аналитическому и синтетическому обученію должны были бы быть примѣнены, въ надлежащемъ сочетаніи, понятія, развитыя нами въ предыдущей главѣ. Не слѣдуетъ забывать, что мы обѣщали дать здѣсь только очеркъ, а не подробно расчлененную систему организаціи обученія.

---

### *Второе изложеніе.*

34. Правильный ходъ обученія зависитъ въ одно и то же время отъ учителя, ученика и изучаемаго предмета. Если этотъ предметъ не вызываетъ интереса въ ученикѣ, то возникаютъ нежелательныя послѣдствія, которыя вращаются въ безвыходномъ кругу. Ученикъ старается отдѣлаться отъ работы, онъ молчитъ или даетъ невѣрные отвѣты; учитель настаиваетъ на правильныхъ отвѣтахъ; обученіе не двигается впередъ; отвращеніе у ученика усиливается. Чтобы одолѣть это отвращеніе и лѣнность, учитель совершенно отказывается отъ той помощи, которую онъ могъ бы подать; всѣми возможными способами онъ принуждаетъ ученика думать, самостоятельно работать, готовиться, учить наизусть, исполнять письменныя работы

на то, что плохо заучено и т. д. Урокъ, въ собственномъ значеніи этого слова, прекращается или по крайней мѣрѣ теряетъ всякую послѣдовательность; въ немъ отсутствуетъ надлежащій примѣръ, который долженъ былъ бы подавать учитель,—примѣръ концентрации на изучаемомъ предметѣ посредствомъ чтенія, размышлений, письменныхъ упражненій. А между тѣмъ такой примѣръ усвоенія предмета, изложенія его и связыванія съ другими родственными предметами есть наиболѣе дѣйствительное средство правильнаго обученія. Учитель долженъ подавать его, ученикъ какъ можно лучше подражать ему, а учитель въ свою очередь долженъ оказывать при этомъ помощь своими дѣйствіями.

35. Ходъ обученія бываетъ синтетическій или аналитическій. Вообще синтетическимъ можно назвать всякое обученіе, въ которомъ учитель самъ непосредственно опредѣляетъ сочетаніе элементовъ того, чему онъ долженъ обучать, и аналитическимъ такое обученіе, при которомъ сначала ученикъ выражаетъ свои мысли, и эти мысли, каковы они есть въ данный моментъ, подъ руководствомъ учителя разлагаются, исправляются и дополняются. Но тутъ необходимо точнѣе установить нѣкоторыя опредѣленія и различія. Есть анализъ фактовъ, добытыхъ опытомъ, анализъ заученныхъ предметовъ и анализъ мнѣній. Есть синтезъ, подражающій опыту, и синтезъ, состоящій въ сознательномъ составленіи цѣлаго изъ элементовъ, предварительно представленныхъ въ отдѣльности. Отсюда опять возникаютъ нѣкоторыя различія, сообразно съ различіями, присущими самимъ предметамъ.

36. Такъ какъ въ основѣ обученія лежитъ опытъ воспитанника, то мы поставимъ во главѣ тотъ синтезъ, который подражаетъ опыту, и назовемъ его: чисто описательнымъ обученіемъ; синтетическимъ же мы назовемъ только то обученіе, въ которомъ комбинація отчетливо возникаетъ изъ элементовъ, до того существовавшихъ въ отдѣльности.



## Ia.

## ОБУЧЕНІЕ ЧИСТО ОПИСАТЕЛЬНОЕ.

Чисто описательная форма обученія имѣетъ ограниченное примѣненіе; однако она столь важна по своимъ результатамъ, что заслуживаетъ со стороны учителя особаго вниманія и, что главное, старательнаго приложенія къ дѣлу. Кто хорошо владѣетъ ею, навѣрное овладѣетъ и интересомъ учениковъ.

Обыкновенно отъ учениковъ требуютъ, чтобы они упражнялись въ разсказѣ и описаніяхъ; но не слѣдуетъ забывать, что здѣсь прежде всего долженъ предшествовать примѣръ учителя. Правда, есть очень много печатныхъ разсказовъ и описаній, но чтеніе дѣйствуетъ не такъ, какъ слушаніе. *Viva vox docet.* Отъ малыхъ дѣтей нельзя и ожидать такой увѣренности и выдержанности въ чтеніи, какая вообще желательна; если они читаютъ вполнѣ бѣгло, то читаютъ слишкомъ скоро, слишкомъ спѣшатъ къ концу, или останавливаются, гдѣ не слѣдуетъ, и теряютъ связь разсказа. Самое большее, что допустимо, это—чтеніе наиболѣе умѣлыми учениками вслухъ. Гораздо надежнѣе свободное изложеніе учителя; но оно должно быть непремѣнно свободно, чтобы дѣйствовать безпрепятственно.

37. Для этого прежде всего учитель долженъ обладать развитою способностью устнаго изложенія. Многіе учителя должны остерегаться привычныхъ имъ недостатковъ, какъ на примѣръ, любимыхъ выраженій, вставочныхъ словъ, изъясновъ произношенія, остановокъ, наполняемыхъ звуками, несвойственными никакому языку, внезапнаго обрыванія періодовъ, тяжеловѣсныхъ вводныхъ предложеній и т. п.

Затѣмъ учитель въ своемъ изложеніи долженъ подбирать слова не только соотвѣтствующія предмету, но и понятныя ученикамъ, и употреблять выраженія, подходящія къ степени ихъ развитія.

Наконецъ, учитель долженъ самъ въ точности выучивать наизусть то, что онъ будетъ говорить, и въ началѣ почти слово въ слово; по крайней мѣрѣ, онъ долженъ такъ подготовляться, какъ если бы онъ въ

данный момент стоялъ и говорилъ передъ своими учениками; впоследствии ему придется заучивать фактическое содержаніе и обороты предстоящей рѣчи, чтобы не было надобности заглядывать въ книгу или записку. Къ этому мы еще вернемся ниже.

38. Устное изложеніе учителя должно быть таково, чтобы ученикъ воображалъ, что онъ непосредственно слышитъ и какъ бы передъ собою видитъ то, о чемъ ему рассказываютъ и что описываютъ. Поэтому ученикъ долженъ въ дѣйствительности много слышать и видѣть, а это напоминаетъ намъ о томъ, что если кругъ его опыта слишкомъ узокъ, то необходимо его расширить, посѣщая съ ученикомъ разныя мѣстности и показывая ему разные предметы. Къ тому же эта форма обученія примѣнима только къ предметамъ, которые можно видѣть или слышать. Пособіемъ для нея должны служить наглядныя изображенія предметовъ.

Если это обученіе удачно, то легко замѣтить, что ученики, при повтореніи, воспроизводятъ не только главное содержаніе, но большею частью даже выраженія, которыя употреблялъ учитель, и гораздо точнѣе запоминаютъ заученное, чѣмъ отъ нихъ требовали. Кроме того, если учитель умѣетъ хорошо рассказывать и описывать, онъ много выигрываетъ въ личномъ расположеніи къ нему учениковъ; они у него и послушны, когда дѣло касается дисциплины.

## Па.

### АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ.

39. Если удачныя описанія какъ бы расширяютъ кругъ опыта ребенка, то анализъ, съ своей стороны, дѣлаетъ этотъ опытъ болѣе поучительнымъ. Предоставленный самъ себѣ, опытъ нельзя назвать учителемъ, способнымъ вести правильное обученіе. Онъ не соблюдаетъ правила, предписывающаго мало-по-малу итти отъ простаго къ сложному, но забрасываетъ массой вещей и фактовъ, пониманіе которыхъ часто можетъ быть только запутаннымъ. Такъ такъ онъ даетъ связь вещей прежде отдѣльныхъ элементовъ, то на долю обученія падаетъ задача привести этотъ превратный по-

рядокъ въ правильный, представляемый жизнью. Опытъ, конечно, ассоціируетъ то, что даетъ, но если хотятъ ввести эту уже данную ассоціацію въ классную работу (какъ это и должно быть), то знанія, данныя опытомъ и ученіемъ, должны быть согласованы между собою; для этого необходимо придать матеріалу, доставленному опытомъ, при помощи языка, ясность, которой недостаетъ ему, и подходящее обозначеніе.

40. Скажемъ сначала объ аналитическомъ обученіи въ первые годы дѣтства. Чтобы понять важность этого обученія, слѣдуетъ обратить вниманіе на характеръ дѣтскаго опыта. Дѣти привыкли осматриваться вокругъ себя, но въ нихъ берутъ перевѣсъ болѣе сильныя впечатлѣнія, и то, что находится въ движеніи, привлекаетъ ихъ гораздо больше, нежели то, что пребываетъ въ покоѣ. Они рвутъ и разрушаютъ, не особенно заботясь о связи, соединяющей главныя части цѣлаго. Неустанно спрашивая: для чего? и зачѣмъ?, они однако, пользуются каждою вещью безъ всякаго вниманія къ ея цѣли, лишь бы только она удовлетворяла ихъ минутной прихоти. Они видятъ все ясно, но наблюдаютъ рѣдко; истинныя свойства вещей не мѣшаютъ имъ играть чѣмъ угодно, повинувшись своей фантазіи и придавать всему какую угодно цѣнность. Они получаютъ общія впечатлѣнія отъ сходныхъ предметовъ, но еще не отдѣляютъ отъ нихъ понятій; абстракція сама собою не входитъ въ ихъ мысли.

Эти и имъ подобныя замѣчанія не въ одинаковой мѣрѣ относятся ко всѣмъ; существуютъ значительныя различія между индивидуумами; и въ личныхъ особенностяхъ ребенка уже лежитъ начало его одностороннихъ стремленій.

41. Отсюда вытекаетъ то слѣдствіе, что для школы, въ которой вмѣстѣ обучается много дѣтей, возникаетъ задача сдѣлать ихъ болѣе похожими одинъ на другого; и для этой цѣли необходимо подвергнуть переработкѣ тотъ запасъ почерпнутыхъ изъ опыта знаній, который они приносятъ съ собою. Но при этомъ надлежитъ имѣть въ виду не одно только достиженіе однообразія между дѣтьми, какъ бы желательно оно ни было. И по отношенію къ отдѣльному ученику обученіе должно установить свою связь съ массаами его наличныхъ представленій: подобная связь, какъ не разъ



было высказано въ предыдущемъ, требуетъ, чтобы эти массы не пребывали въ грубомъ, первоначальномъ состояніи. На это давно уже указали мыслящіе педагоги; не признаютъ этого лишь тѣ, которые въ своей ревности признаютъ обученіе только ради него самого.

Нимейеръ въ своемъ весьма распространенномъ сочиненіи отдѣлъ объ особыхъ правилахъ обученія начинаетъ главою: „О пробужденіи вниманія и рефлексіи посредствомъ обученія или объ умственныхъ упражненіяхъ. Эти умственныя упражненія суть не что иное, какъ начальное аналитическое обученіе. Вотъ что онъ говоритъ: „Какъ только признаютъ, что возрастъ, здорье и силы дѣтей допускаютъ правильное, приуроченное къ опредѣленному времени, обученіе, то первые уроки, которые, хотя бы со всѣми разнообразными измѣненіями, могутъ продолжаться до девятаго или десятаго года, даже еще позже, должны быть такіе, какіе указаны въ заголовкѣ главы. Эти уроки нельзя обозначить короткимъ названіемъ: поэтому напрасно искать ихъ въ большинствѣ плановъ какъ школьнаго, такъ и частнаго обученія. Безсмертная заслуга почтеннаго Рохова та, что онъ, наконецъ, обратилъ общее вниманіе на важность такого обученія для народной школы“.

Песталоцци въ своей *Книжкѣ матерей* стоялъ на томъ же пути; но весьма нецѣлесообразно онъ ограничился однимъ единственнымъ предметомъ. На упражненія такого рода у него есть болѣе опредѣленныя указанія, чѣмъ у Нимейера.

42. Прежде всего надобно подвести подъ одну общую мѣрку представленія окружающихъ предметовъ, среди которыхъ впечатлѣнія наиболѣе сильныя берутъ перевѣсъ. Это достигается равномернымъ воспроизведеніемъ ихъ.

Нимейеръ говоритъ: „Въ бесѣдѣ съ дѣтьми слѣдуетъ отправляться отъ предметовъ, непосредственно дѣйствующихъ на ихъ внѣшнія чувства, и, указывая на эти предметы, предлагать давать имъ названія. Затѣмъ слѣдуетъ перейти къ предметамъ, которыхъ нѣтъ на-лицо, но которые они уже видѣли или чувствовали, и упражнять въ одно время воображеніе и языкъ дѣтей, заставляя ихъ перечислять тѣ предметы, о которыхъ они вспомнятъ. Матеріаломъ для такихъ упраж-

неній могутъ служить всѣ предметы, находящіеся въ комнатѣ, всѣ видимыя части человѣческаго тѣла, всѣ предметы питанія, части одежды, предметы комфорта, все, что находится въ полѣ, въ саду, на фермѣ, животныя, растенія, по скольку они знакомы дѣтямъ“.

43. Слѣдующія ступени состоятъ въ томъ, чтобы указать главныя части, составляющія цѣлое, взаимное расположеніе этихъ частей, ихъ связь, ихъ подвижность, если можно показать послѣднюю безъ всякаго поврежденія цѣлага. Съ этими указаніями можно уже связать самыя элементарныя свѣдѣнія объ употребленіи этихъ предметовъ, также какъ наставленіе о томъ, какъ не слѣдуетъ ихъ употреблять, во избѣжаніе порчи, и какъ ихъ беречь и сохранять. Здѣсь же умѣстно затронуть и сравнить количество, число, размѣры, форму всѣхъ предметовъ.

Этого еще не достаточно для того, чтобы поднять представленіе до уровня ясности и подготовить путь для будущей абстракціи. Сначала слѣдуетъ отъ самыхъ предметовъ отвлечь свойственные имъ предикаты путемъ отысканія ихъ признаковъ; затѣмъ наоборотъ, разъ установлены предикаты, группировать предметы смотря по тому, насколько они могутъ подойти подъ эти предикаты. Уже у Песталоцци проводится это различіе, существенное для подготовки къ абстракціи. Здѣсь само собою представляются: сравненіе, различеніе, иногда болѣе точныя наблюденія; свѣдѣнія, неправильнымъ путемъ пріобрѣтенныя благодаря слишкомъ свободному воображенію, будутъ исправлены посредствомъ постояннаго обращенія къ опыту, какъ къ источнику истинныхъ познаній.

44. Самое важное, что остается еще сдѣлать, это—обозрѣть довольно длинный періодъ времени, къ которому можно отнести вещи съ ихъ искусственнымъ и естественнымъ происхожденіемъ. Такимъ образомъ пріобрѣтаются особенно тѣ предварительныя знанія, которыя, съ одной стороны, связаны съ наиболѣе легкими элементами технологіи и, съ другой стороны, относятся къ сношеніямъ людей между собой, и изъ которыхъ возникаютъ впослѣдствіи точки прикосновенія для естественной исторіи и географіи. Здѣсь также надлежитъ готовить почву и для исторіи, указывая на времена (хотя бы безъ

всякаго точнаго обозначенія), когда люди еще не имѣли современныхъ орудій и утвари, еще не знали современныхъ искусствъ и не обладали матеріалами, которые мы получаемъ изъ отдаленныхъ странъ.

45. Если для описаннаго здѣсь обученія не указаны опредѣленные часы, то еще не слѣдуетъ заключать, что оно отсутствуетъ: оно можетъ соединяться съ разными другими упражненіями, чаще всего съ объясненіемъ дѣтскихъ разсказовъ, которымъ занимаются на первыхъ урокахъ роднаго языка. Но если на что-нибудь смотреть, какъ на предметъ побочный, то занятія имъ легко могутъ стать небрежными или по меньшей мѣрѣ недостаточными.

Однако въ школахъ трудно предписать особые часы для аналитическаго обученія потому, что быстрота или медленность его хода большей частью зависитъ отъ запаса представленій, который ученики приносятъ съ собою, и отъ готовности ихъ высказываться. Нимейеръ въ упомянутомъ выше сочиненіи говоритъ ясно: „При этихъ упражненіяхъ дѣти не знаютъ скуки“, но тутъ же прибавляетъ: „Но дѣти легко могутъ быть избалованы, если слишкомъ скоро перескакивать съ одного предмета на другой“. Такая или подобная избалованность можетъ возникнуть въ школахъ и на другихъ урокахъ, на которыхъ дается слишкомъ много учебнаго матеріала и на учениковъ не возлагаютъ труда добыть его самимъ своими собственными воспоминаніями. Поэтому всегда первые опыты слѣдуетъ распредѣлить на небольшое число часовъ или недѣль, которые легко можно вставить въ уроки отечественнаго языка.

Это затрудненіе отпадаетъ при домашнемъ обученіи; домашній учитель имѣетъ возможность вдоволь ознакомиться съ тѣмъ запасомъ представленій, которымъ обладаютъ его ученики, и, сообразно съ своими наблюденіями, установить планъ первоначальнаго аналитическаго обученія.

46. Позднѣе аналитическое обученіе вновь встрѣчается подъ другими формами, каковы: репетиціи и исправленіе письменныхъ работъ. То, что учитель уже изложилъ и къ чему онъ далъ уже необходимыя указанія, онъ ожидаетъ найти при повтореніи и въ письменныхъ работахъ учениковъ; найденныя позна-



нія, въ случаѣ необходимости, расчленяются и исправляются.

Но при репетиціи легко можетъ возникнуть нежелательное съ педагогической точки зрѣнія смѣшеніе, которое влечетъ за собою вышеупомянутое зло (§ 34), именно смѣшеніе репетиціи съ экзаменомъ. Разсматриваемые сами по себѣ, репетиціи и экзамены не имѣютъ между собою ничего общаго. Если бы учитель, будучи увѣренъ въ полномъ вниманіи ученика и въ то же время въ томъ, что онъ былъ понять, ради лучшаго усвоенія предмета, изложилъ бы еще разъ то, что уже было имъ изложено, безъ всякаго содѣйствія со стороны ученика,—то въ этомъ приѣмѣ не было бы никакого аналитическаго обученія, не было бы ничего похожаго и на экзаменъ. Но, въ очень многихъ случаяхъ, отъ учениковъ требуется, чтобы они воспроизвели то, что удержали въ памяти, и это требованіе легко принимаетъ такой видъ, какъ будто отъ учениковъ ожидаютъ, что они удержали въ памяти все, чему ихъ обучали; такое требованіе, въ точномъ смыслѣ слова, никогда не предъявляется на экзаменѣ. Экзаминаторъ желаетъ опредѣлить уровень знаній учениковъ въ данный моментъ; репетиція же имѣетъ цѣлью укрѣпить и исправить приобрѣтенныя знанія. За экзаменомъ можетъ слѣдовать похвала или порицаніе; репетиція исключаетъ то и другое.

Такъ какъ репетиція и подобныя ей упражненія отнимаютъ большую часть учебнаго времени, то они заслуживаютъ подробнаго разсмотрѣнія.

47. Когда дано много повторныхъ представленій, они выигрываютъ не только въ силѣ, но и препятствія, которыя они оказываютъ одно другому, если они противоположнаго характера, менѣе мѣшаютъ ихъ ассоціаціи при повтореніи, нежели при первомъ воспріятіи. Эта ассоціація не только возрастаетъ, но и становится болѣе равномерной, то-есть, слабыя представленія лучше удерживаются рядомъ съ сильными. Далѣе, если данъ повторный рядъ послѣдовательныхъ представленій, то первыя въ этомъ ряду представленія, благодаря повторенію, дѣйствуютъ репродуцирующимъ образомъ на слѣдующія за ними, еще прежде чѣмъ даны эти послѣднія; и тѣмъ болѣе, чѣмъ чаще бываетъ повтореніе; этимъ объясняется увеличеніе бы-

строты по мѣрѣ возрастанія умѣнія ученика. Но этотъ психическій процессъ очень легко можетъ быть нарушенъ чуждыми представленіями.

Предположимъ теперь, что учитель далъ вполне подходящее изложеніе, продолжавшееся не долѣе, чѣмъ требуется для учениковъ, положимъ лишь нѣсколько минутъ. Онъ могъ бы повторить самъ, но чтобы ученики не развлекались другими мыслями, онъ предлагаетъ имъ повторить. Если это имъ не удастся, то слѣдуетъ помочь имъ, то-есть, повторить самому. Но очень часто они удерживаютъ въ памяти одно, а другое забываютъ; тогда важно придти на помощь тѣмъ ихъ представленіямъ, которыя стремятся къ репродукціи сами, и не смущать ихъ; слѣдовательно, важно оказать имъ помощь не больше и не меньше, не быстрѣе и не медленнѣе, чѣмъ это необходимо для того, чтобы ходъ мыслей учениковъ, насколько возможно, приблизить къ надлежащему ходу изложенія учителя. Если эта цѣль не достигнута, то повтореніе заученнаго не настолько дѣйствительно, чтобы дать въ результатѣ желательную ассоціацію и законченность; повторять такимъ образомъ можно много разъ, но безъ успѣха; наконецъ, наступаетъ усталость и возникаетъ ложная ассоціація, которой слѣдуетъ очень бояться. Если ученики нерадивы, то слѣдуетъ подвигаться впередъ медленно; если отсутствуетъ интересъ, то невозможно заставить ихъ подвигаться впередъ надлежащимъ образомъ. Наконецъ, если учитель не искусенъ въ веденіи репетицій, то черезъ нѣкоторое время по отрывочнымъ отвѣтамъ учениковъ можно видѣть, что теченіе ихъ мыслей не приняло правильного направленія.

48. Выше мы указали такое изложеніе учителя, которое могло бы служить образцомъ (§ 34). Качественная сторона его можетъ заключаться въ самихъ словахъ; тогда при повтореніи ученики должны придерживаться словъ учителя (только не педантически въ мелочахъ). Но очень часто существенная сторона изложенія заключается въ послѣдовательности мыслей; тогда слѣдуетъ мысли замѣнять словами и сначала довольствоваться тѣмъ, что ученики, при повтореніи, при помощи своего не вполне подходящаго языка покажутъ свое пониманіе. Однако всегда важно наблюдать за ходомъ

мыслей, который при повтореніи долженъ быть воспроизведенъ, на сколько возможно, въ логически связанной формѣ.

49. Происходитъ иное, когда спустя нѣкоторое время повторяются цѣлыя части удачно веденнаго обученія. Если прежде держали отдѣльные знанія, ради большей ясности, на нѣкоторомъ разстояніи одно отъ другого (гл. IV, § 14) и въ то же время старались ассоціировать ихъ различными способами (посредствомъ бесѣды, или упоминанія, при случаѣ, на другихъ урокахъ, или также самого опыта, по § 39), то теперь, наоборотъ, повтореніе имѣетъ цѣлью прежде всего стянуть то, что разошлось вширь, и затѣмъ привести въ систематическій порядокъ, — и все это, во многихъ случаяхъ, для того, чтобы вести обученіе съ большей полнотой и трудное связать съ болѣе легкимъ. Тутъ измѣняется самое изложеніе учителя, которое теперь становится на высшую ступень. Большею частью и на этой высшей ступени приходится еще прибѣгать къ такимъ репетиціямъ, которыя дѣлаются непосредственно послѣ изложенія или даже на ближайшемъ урокъ.

50. На этой ступени обученія, которая измѣняетъ прежнее состояніе учебнаго матеріала, уплотняя его и вставляя въ него новые элементы, слѣдуетъ подумать о томъ, какая форма сочетанія подходитъ къ изученнымъ предметамъ и къ ихъ примѣненію, и, сообразно съ этимъ, какой порядокъ и какое сцѣпленіе слѣдуетъ придать представленіямъ ученика. Во всякомъ случаѣ это скорѣе дѣло репетиціи, нежели изложенія, такъ какъ послѣднее можетъ слѣдовать каждый разъ только одному изъ многихъ данныхъ рядовъ и переходить въ репетицію, если привлекаетъ въ видѣ дополненія другіе ряды.

Въ естественной исторіи, напримѣръ, есть различныя классификаціи; въ исторіи синхронизмы скрещиваются съ этнографіей, и исторія цивилизаціи, въ свою очередь, требуетъ иныхъ сочетаній; въ географіи отъ cadaго замѣчательнаго города слѣдуетъ ориентироваться во всѣхъ направленіяхъ, но города, расположенные у рѣкъ, направляютъ наше вниманіе на рѣчные бассейны и горныя системы; въ математикѣ каждая теорема должна быть наготовѣ, когда требуется ея



примѣненіе, но она имѣетъ также свое опредѣленное мѣсто въ силу своего доказательства; грамматическія правила также всегда необходимо имѣть въ своемъ распоряженіи, и въ то же время въ высшей степени важно, чтобы ученикъ хорошо освоился съ своимъ учебникомъ грамматики и зналъ, въ какомъ его мѣстѣ слѣдуетъ искать требуемое свѣдѣніе.

Учитель, умѣющій искусно, посредствомъ репетиціи, удовлетворить этому разнообразію сочетаній, не всегда удачно умѣетъ въ систематическомъ изложеніи выдвинуть главныя представленія и ввести въ него то, что имъ подчиняется.

51. Чтобы возбудить въ ученикахъ охоту къ репетиціи, надлежитъ отправляться отъ такихъ пунктовъ, которые имъ близки. Необходимо также сообразоваться съ теченіемъ ихъ представленій: учитель, при повтореніи, не долженъ держаться одного неизмѣннаго плана. Признанныя необходимыми исправленія требуютъ нѣкоторой остановки; сдѣланныя поправки часто должны давать новую точку отправленія для новой ориентировки. Иногда слѣдуетъ предоставить ученикамъ самимъ указать, повтореніе чего имъ представляется наиболѣе необходимымъ. Такимъ образомъ они возложатъ на себя извѣстнаго рода отвѣтственность за все остальное, и тѣмъ болѣе сочтутъ себя вынужденными выучить потомъ то, чего не знаютъ.

52. Исправленіе письменныхъ работъ равнымъ образомъ принадлежитъ къ аналитическому обученію; но трудъ ихъ значительно превышаетъ результаты, если ихъ требуютъ отъ дѣтей слишкомъ рано. При исполненіи письменной работы ученикъ уплотняетъ свои собственныя представленія; вслѣдствіе этого онъ портитъ себя, если дѣлаетъ ошибки: его ошибки какъ бы прилипаютъ къ нему. Никогда не слѣдуетъ ожидать отъ его вниманія, во время устнаго исправленія и чтенія исправленной письменной работы, большаго, чѣмъ оно можетъ дать на самомъ дѣлѣ. Если онъ сдѣлалъ много ошибокъ, если онъ нагромоздилъ ихъ цѣлую кучу, всѣ эти ошибки становятся для него безразличны; онъ смиряетъ его самомнѣніе, но также и приводятъ въ уныніе. Вотъ почему слабому ученику слѣдуетъ назначать очень короткія письменныя задачи; и еще лучше не давать ихъ совсѣмъ, если можно до-

стигнуть успѣха посредствомъ упражненій другого рода. Весьма ошибается тотъ учитель, который даетъ домашнія письменныя работы, чтобы уменьшить себѣ классную работу; трудъ, котораго онъ хочетъ избѣжать, вскорѣ сдѣлается для него еще горше.

Иные думаютъ, что лучше вмѣсто короткихъ работъ задавать работы совсѣмъ легкія, и, чтобы увеличить эту легкость, даютъ напередъ всѣ самыя точныя указанія (расположеніе матеріала и фразы): это также заблужденіе. Если письменныя работы имѣютъ какую-нибудь цѣль, то она состоитъ въ томъ, чтобы дать ученику возможность попробовать, что онъ можетъ сдѣлать самъ безъ учителя. Пока онъ дѣлаетъ эту пробу, учитель не долженъ мѣшать ему указаніями всякаго рода; если же она не удается, значитъ она преждевременна, и тогда надо ждать или сократить задачу, хотя бы пришлось довести ее до трехъ строчекъ. Ибо три строчки самостоятельной работы больше значатъ, чѣмъ три страницы работы, исполненной по указаніямъ. Иллюзіи, которыя готовитъ себѣ учитель-держа ребенка на помочахъ, могутъ длиться цѣлыя годы, прежде чѣмъ онъ усвоитъ себѣ правильную мѣрку дѣйствительной продуктивности своего ученика.

53. Совсѣмъ иное дѣло, когда учитель передъ письменной работой устными разъясненіями облегчилъ ученику развитіе его мыслей.

Этотъ видъ анализа имѣетъ особенное значеніе въ юношескомъ возрастѣ; но тутъ важно, чтобы ученикъ откровенно высказывалъ свое мнѣніе. Разъ это дано, то легко представляется тема для бесѣды, въ которой учитель тѣмъ болѣе долженъ остерегаться рѣзкихъ противорѣчій, чѣмъ болѣе для него важно добиться чего-нибудь отъ ученика; другое дѣло — дать отпоръ нескромности, если она слишкомъ замѣтно обнаружится въ откровенной бесѣдѣ.

Темы, выбранныя самими учениками, предпочтительнѣе темъ, назначаемыхъ учителемъ; только нельзя ихъ ожидать отъ большинства учениковъ. Но если оказываются самостоятельно выбранныя темы, то самый выборъ ихъ, а еще больше исполненіе, даютъ указанія, позволяющія узнать какъ мнѣнія, которыя находятся въ обращеніи между учениками, такъ и прочныя впе-

чатлѣнія, обязанныя своимъ происхожденіемъ не только школѣ, но также опыту и общенію. Еще опредѣленнѣе обнаруживается личность пишущаго. Каждый учитель долженъ имѣть готовность открыть ее, даже если бы ему было пріятнѣе видѣть въ ученикахъ отраженіе самого себя. Ни къ чему не приведетъ, если онъ захочетъ путемъ исправленія ввести въ письменныя работы учениковъ свои собственные мнѣнія; этимъ онъ не сдѣлаетъ свои мнѣнія мнѣніями учениковъ. Можно исправить форму изложенія; но для исправленія мнѣній нужно ждать другихъ случаевъ, если только вообще оно удастся.

### Ша.

#### СИНТЕТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ.

54. Въ интересѣ собственно синтетическаго обученія предположимъ, что обученіе чисто описательное и аналитическое приходятъ къ нему на помощь всюду въ подходящихъ случаяхъ въ продолженіе всего ученія. Въ противномъ случаѣ успѣхъ всегда сомнителенъ, особенно въ отношеніи сліянія того, что выучено, съ тѣмъ, что даетъ жизнь въ своемъ теченіи. Синтетическое обученіе должно дать много новаго и чуждаго; общая привлекательность новаго должна здѣсь вліять совмѣстно съ пріобрѣтеннымъ прилежаніемъ и особымъ интересомъ, который былъ внушенъ каждымъ предметомъ преподаванія.

Въ настоящее время, когда столько говорятъ о событіяхъ, происходящихъ не только въ Италіи, но и въ Греціи и на Востокѣ, когда такъ распространены естественно-историческія свѣдѣнія, неизбѣжно доходитъ до слуха дѣтей кое-что такое, что преодолеваетъ то равнодушіе и отвращеніе, вслѣдствіе которыхъ, еще полвѣка тому назадъ, на школьныя знанія смотрѣли какъ на нѣчто чуждое жизни. Теперь не трудно направить любознательность дѣтей на далекія страны и минувшія времена, особенно когда по близости можно найти собранія рѣдкостей и древностей. Но привлекательность всего этого долго не устояла бы противъ напряженія силъ, требуемаго ученіемъ, если бы не было распространено мнѣніе о необходимости ученія.



Тутъ приходятъ на помощь законныя требованія школы, особенно гимназій. Семья вліяетъ на прилежаніе молодежи; при хорошемъ управленіи и нравственномъ воспитаніи легко добиваются отъ нея охоты къ учению. Не такъ легко вызвать чисто научныя стремленія, значеніе которыхъ простирается за предѣлы экзамена; а это приводитъ насъ опять къ многостороннему интересу. Если бы интересъ не былъ цѣлью обученія, его слѣдовало бы признать единственнымъ средствомъ придать нѣкоторую прочность результатамъ обученія.

Интересъ же зависитъ, съ одной стороны, отъ природныхъ способностей, которыя нельзя создать, съ другой стороны также отъ предметовъ, которые предлагаются учащемуся.

55. Синтетическое обученіе должно предлагать предметы, которые могутъ создавать интересъ продолжительный и дающій отъ себя развѣтвленія, простирающіяся далеко вокругъ него. То, что доставляетъ кратковременное удовольствіе и легковѣсную забаву, имѣетъ мало значенія и не можетъ опредѣлять собою плана обученія. То, что стоитъ особнякомъ и не даетъ непрерывныхъ занятій, тѣмъ менѣе заслуживаетъ рекомендаціи, чѣмъ менѣе можно рѣшить, къ какой категоріи интереса преимущественно склоняются отдѣльные ученики. Напротивъ того, преимущество принадлежитъ тѣмъ предметамъ, которые различнымъ образомъ привлекаютъ къ себѣ душу учениковъ и могутъ дѣйствовать на каждого изъ нихъ свойственнымъ ему способомъ. Для такихъ предметовъ нужно оставить достаточно времени, чтобы можно было отдаться имъ съ продолжительнымъ усердіемъ; тогда можно надѣяться, что они такъ или иначе проникнутъ въ кругъ представленій учениковъ, и можно будетъ видѣть, какого рода интересъ они возбудили у того или другого. Но тамъ, гдѣ ходъ занятій скоро обрывается, сомнительно, чтобы они произвели какое-либо дѣйствіе, не говоря ужъ о томъ, чтобы они оставили прочное впечатлѣніе.

56. Разъ предметъ выбранъ, дидактическая его обработка должна происходить сообразно съ его свойствами, чтобы онъ былъ доступенъ ученикамъ. При занятіяхъ, вытекающихъ изъ этого требованія, обязательно извѣстное правило, предписывающее легкое

предпосылать трудному, и особенно то, что может облегчать трудъ, тому, чего ученикъ не можетъ прочно усвоить себѣ безъ предварительныхъ знаній. Но требовать здѣсь полнѣйшей точности, часто значитъ то же, что способствовать исчезновенію интереса. Совершенное обладаніе предварительными познаніями приходится поздно и не безъ усталости. Учитель долженъ быть доволенъ, если оно подвинулось такъ далеко, что онъ можетъ дополнять его своимъ содѣйствіемъ при его примѣненіи, не причиняя замѣтнаго замѣшательства. Выравнивая путь такъ, чтобы не нужны были никакіе скачки (гл. V, § 15), учитель заботится о своихъ удобствахъ, а не объ удобствахъ учениковъ. Молодежь любитъ лазить и прыгать; она не идетъ охотно по выровненной дорожкѣ. Но она испытываетъ страхъ въ темнотѣ, ей нуженъ свѣтъ; другими словами: нужно развернуть передъ ея глазами изучаемый предметъ такимъ образомъ, чтобы, двигаясь впередъ, она чувствовала, что идетъ дальше и приближается къ тѣмъ пунктамъ, отъ которыхъ она была далека.

57. Что касается послѣдовательности предметовъ, то прежде всего слѣдуетъ дѣлать различія между предварительными знаніями и полнымъ знакомствомъ съ предметомъ. Извѣстно, что уже приобрѣтенныя познанія только послѣ долгаго употребленія закрѣпляются на столько, что не могутъ быть забыты. Поэтому съ того времени, какъ они готовы къ употребленію, они должны быть предметомъ постоянныхъ упражненій. Напротивъ того, знанія чисто предварительныя, утомившія умъ, прежде чѣмъ стать бѣглыми, могутъ быть забыты. Тогда остается прибѣгнуть къ еще имѣющимся средствамъ, облегчить позже ученіе, за которое пожелаютъ приняться вновь (гл. III, § 33 и гл. V, § 22). Такимъ образомъ, не на предварительныхъ, а только на вполне усвоенныхъ знаніяхъ можно основывать порядокъ преподаванія предметовъ. Изъ самыхъ необходимыхъ предварительныхъ знаній — грамматическихъ, ариѳметическихъ, геометрическихъ, — наиболѣе легкія начальныя свѣдѣнія слѣдуетъ сообщить значительно раньше какого бы то ни было ихъ употребленія, демонстрируя лишь отдѣльные элементы до вполне яснаго пониманія ихъ учениками (гл. III, §§ 14 и 15), связывая ихъ поочередно посредствомъ ассоціаціи, при

томъ, на сколько возможно, не утомляя учениковъ. Если бы даже первыя попытки ученія наизусть были удачны, все-таки лучше на нихъ не рассчитывать и отложить ихъ въ сторону на извѣстное время. Позже можно начать съ самаго начала, не требуя, чтобъ память что-нибудь удержала; но можно нѣсколько увеличить размѣръ учебнаго матеріала и, съ этого времени, дать уже замѣтить связь между отдѣльными предметами. Чѣмъ труднѣе будетъ пониманіе, тѣмъ осторожнѣе придется двигаться впередъ. Когда настанетъ моментъ примѣненія этихъ первоначальныхъ знаній, тогда слѣдуетъ требовать отъ учениковъ надлежащаго прилежанія, возлагая на нихъ при этомъ только умѣренныя задачи и не увеличивая чрезмерно требованій суровымъ отношеніемъ къ нимъ. Не всѣ могутъ сдѣлать все. Иногда успѣхъ приходитъ значительно позже, если только все не было испорчено въ ранніе годы.

58. Далѣе, каждой новой ступени, уже достигнутой обученіемъ, соотвѣтствуетъ извѣстная способность къ апперцептивному вниманію (гл. III, § 18), которое заслуживаетъ особенной заботы. Ибо слѣдуетъ пользоваться тѣмъ, что можетъ происходить легко, чтобы косвенно облегчать то, что иначе было бы трудно и потребовало бы много времени.

Для этого можно прибѣгнуть къ двумъ различнымъ приемамъ, или вставляя новыя знанія въ уже существующія или продолжая начатое обученіе; различіе этихъ приемовъ соотвѣтствуетъ различію между свободно поднимающимися и вызванными представленіями (гл. III, § 12). Вставляя знанія между извѣстными пунктами гораздо легче, нежели прибавлять ихъ послѣдовательно, когда рядъ, который долженъ составить продолженіе, примыкаетъ къ предшествующимъ знаніямъ только своимъ исходнымъ пунктомъ. Легче всего вставлять новыя знанія между свободно поднимающимися представленіями, т.-е. между тѣми, которыя являются сами собою у ученика, если его помѣстить въ извѣстномъ кругу представленій. Труднѣе всего и сомнительно въ отношеніи успѣха продолженіе такого обученія, о которомъ сначала нужно пробудить представленіе мучительными усиліями памяти. Между двумя этими приемами заключается средній, состоящій,



съ одной стороны, во вставкѣ знаній между многими вызванными представленіями и, съ другой стороны, въ послѣдовательномъ прибавленіи ихъ и связываніи съ свободно поднимающимися представленіями. Само собою понятно, что тутъ можетъ быть много различныхъ ступеней.

Учитель, знающій своихъ учениковъ, можетъ многообразно пользоваться этими различіями. Мы ограничимся здѣсь самыми общими указаніями.

Если въ отношеніи реальныхъ предметовъ и математики надлежащимъ образомъ приняты въ расчетъ ихъ преимущества, съ точки зрѣнія большей легкости связыванія ихъ съ представленіями, данными опытомъ, — тогда можно рассчитывать на свободно поднимающіяся представленія; въ этомъ случаѣ важно установить нѣсколько главныхъ пунктовъ, чтобы между ними вставляли позднѣе другія знанія.

Большую трудность представляютъ языки. Успѣхи въ нѣмецкомъ языкѣ происходятъ вслѣдствіе апперцепціи посредствомъ того, что ребенокъ усвоилъ себѣ сначала какъ свой родной языкъ, и вслѣдствіе вставки новыхъ знаній въ уже пріобрѣтенныя. Но при изученіи иностранныхъ языковъ, которые только мало-помалу входятъ въ связь съ языкомъ роднымъ, апперцепція и вставка только тогда возможны, когда уже достигнуто нѣкоторое знакомство съ ними, и это знакомство должно значительно увеличиться, прежде чѣмъ можно рассчитывать на свободно поднимающіяся представленія. Если тогда обременять вызванныя представленія новыми, особенно если прибѣгать къ простому продолженію, то неудивительно, что въ результатѣ получается хаосъ, изъ котораго ничего не выйдетъ.

Безъ сомнѣнія, это является причиной, почему не могутъ удалиться попытки изучать древніе языки безъ грамматики, *ex usu*, какъ изучаются въ чужихъ странахъ туземные языки. Кто во Франціи учится французскому языку, у того передъ глазами люди и ихъ поступки; онъ легко угадываетъ то, что до него касается; эта апперцепція происходитъ, конечно, посредствомъ свободно поднимающихся представленій, съ которыми сливается языкъ посредствомъ ассоціаціи, и скоро самый языкъ становится готовымъ для апперцепціи и

вставки. Въ древнихъ языкахъ сначала должны быть даны грамматическія точки опоры, главнымъ образомъ знаки флексій, мѣстоименія и частицы. Но слѣдуетъ остерегаться давать съ самаго начала грамматическія свѣдѣнія въ большомъ количествѣ, какъ если бы грамматика не требовала никакихъ точекъ опоры. Предшествовать должно продолжительное употребленіе самыхъ необходимыхъ свѣдѣній. Всего хуже обученіе подвидомъ курсорнаго чтенія, — продолженіе безъ всякаго закрѣпленія того, что пріобрѣтено. Однако подобное чтеніе можетъ дать хорошій результатъ, но только при одномъ условіи, если пробудить живой интересъ къ содержанію.

59. Когда мысли читателя опережаютъ слова и почти всегда схватываютъ смыслъ читаемаго, то желаемая апперцепція происходитъ посредствомъ свободно поднимающихся представленій, при чемъ вставляется то, что не было угадано. Но это заставляетъ предполагать чрезвычайно благоприятное отношеніе между книгой и читателемъ. Потому-то, при обученіи языкамъ, слѣдуетъ весьма тщательно выбирать книги и объяснять ихъ содержаніе.

Эта работа не должна страдать отъ грамматики; грамматическія свѣдѣнія должны отчасти предшествовать этой работѣ въ необходимомъ объемѣ, отчасти пополняться во время чтенія, отчасти вставляться въ надлежащіе моменты отдыха и постепенно расширяться въ своемъ примѣненіи. Письменные упражненія имѣютъ другое мѣсто и другое отношеніе къ грамматикѣ.

Интересъ къ автору въ значительной степени зависитъ отъ исторической подготовки учениковъ; въ этомъ отношеніи не слѣдуетъ игнорировать связи, существующей между филологіей и такъ называемыми реальными знаніями.

---

### *Воспитаніе мысли <sup>1)</sup>.*

60. Умъ учениковъ до такой степени пріучаютъ къ заучиванію того, что для нихъ ново съ исторической точки зрѣнія, и къ труду запоминать все это, что,

---

<sup>1)</sup> Педагогическіе афоризмы § 118.

когда они усваиваютъ что-нибудь разумѣніемъ (например, математическую теорему, философскій принципъ), они думаютъ, что ничего не слѣдуетъ заучивать и поэтому считаютъ бесполезнымъ удерживать въ памяти то, что уразумѣли. Съ ними происходитъ то, что со студентами, которые думаютъ, что они все знаютъ въ практической философiи или въ педагогикѣ. Въ этомъ случаѣ иногда бываетъ полезно представить предметъ для виду болѣе труднымъ. Но здѣсь также весьма важно разграничить надлежащимъ образомъ даже знакомыя понятія и затѣмъ уложить ихъ въ ряды въ должномъ порядкѣ, другими словами, прибѣгнуть къ аналитическому обученію. Въ противномъ случаѣ, въ концѣ всегда окажется, что понятія не такъ были легки, какъ казалось, и въ результатѣ получится нежелательная сбивчивость въ первоначальныхъ основныхъ понятіяхъ.

---



## ГЛАВА VIII.

### ОБЪ УЧЕБНЫХЪ ПЛАНАХЪ.

#### I.

#### ОБЪ УЧЕБНЫХЪ ПЛАНАХЪ <sup>1)</sup>.

1. При первомъ взглядѣ на предыдущія таблицы <sup>2)</sup> легко видѣть, что онѣ не представляютъ собою учебнаго плана, такъ какъ въ нихъ есть нѣкоторыя вещи, не допускающія опредѣленнаго и правильнаго распорядка учебныхъ часовъ, а, напротивъ того, рассчитывающія на извѣстные случаи, когда можно ихъ примѣнять къ какому угодно обученію; учебный планъ и подготавливаетъ такіе случаи. Но нельзя начертать его раньше, чѣмъ воспитатель зрѣло продумаетъ весь указанный въ тѣхъ таблицахъ комплексъ мыслей, введетъ въ него все свое знаніе и, кромѣ того, въ достаточной степени ознакомится съ потребностями своего воспитанника. Учебный планъ долженъ подчиниться многимъ случайнымъ условіямъ, не имѣющимъ ничего общаго съ идеей многосторонняго образованія, для того, чтобы имѣть дѣйствительную силу. А эта послѣдняя есть общій продуктъ индивидуальныхъ силъ воспитателя и воспитанника; ими, въ томъ видѣ, какъ онѣ даны, учебный планъ долженъ воспользоваться наилучшимъ образомъ.

2. Многое тутъ зависитъ отъ того, какъ далеко и какимъ образомъ самъ воспитанникъ идетъ на встрѣчу воспитателю. Обученіе, которое начато рано и будетъ главнымъ образомъ синтетическимъ, можетъ до извѣстной степени рассчитывать на ту силу, которую оно примѣняетъ посредствомъ того, что оно даетъ. Но для

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 2, гл. V, §§ 50—57.

<sup>2)</sup> См. прим. на стр. 146.

аналитическаго обученія долженъ, собственно гово́ря, доставлять матеріаль самъ воспитанникъ, особенно въ послѣдніе годы, когда запасъ текущаго опыта истощился и анализа достойно только то, что проникло въ глубину души. — Этимъ легко объясняется фактъ, засвидѣтельствованный опытомъ, что на молодыхъ людяхъ, если они высказываются откровенно, педагогическое вліяніе обнаруживается очень скоро и, особенно въ началѣ (насколько это возможно для анализа), необыкновенно удачно, тогда какъ, если они скрытны, всѣ усилія вліять на нихъ бесполезны.

3. Настоящій рычагъ аналитическаго обученія, это бесѣда, вызванная и поддержанная необязательнымъ чтеніемъ, и, если возможно, оживляемая письменными сочиненіями, которыя ученикъ и учитель представляютъ другъ другу. Чтеніе, на знакомомъ уже языкѣ, должно имѣть нѣкоторыя точки соприкосновенія съ воспитанникомъ и, само по себѣ, не представлять интереса въ такой степени, чтобы частые перерывы, или даже отступленія, иной разъ длинныя, могли сдѣлаться невыносимыми. Сочиненія не должны поражать ни своимъ объемомъ, ни художественной обработкой; они должны какъ можно тщательнѣе и вразумительнѣе представить матеріаль, почерпнутый изъ бесѣдъ, и ясно изложить главныя мысли. Они должны доказать, что умъ воспитанника былъ сконцентрированъ на данномъ предметѣ. Если ученикъ выполнилъ задачу плохо, учитель пусть сдѣлаетъ ее лучше. Гдѣ нужно, пусть онъ вызоветъ соревнованіе и споры, чтобы подстрекнуть вялыхъ; только самъ онъ пусть не увлекается въ этихъ спорахъ. — При запоздаломъ воспитаніи слѣдуетъ придавать большое значеніе подобнымъ упражненіямъ и направлять ихъ такъ, чтобы мало-по-малу затронуть всѣ стороны интереса. Но, чтобы наполнить душу, къ этимъ упражненіямъ можно прибавить какое-нибудь описательное обученіе, которое бы живо представляло предметы, а также нѣкоторыя побочныя занятія, сами по себѣ незначительныя, но какъ можно болѣе разнообразнаго характера.

Такую-то форму, лишенную, повидимому, всякаго плана, будетъ имѣть учебный планъ въ томъ случаѣ, когда воспитаніе уже утратило свои прекраснѣйшія права. Но указанныя упражненія будутъ почти неиз-

бѣжной прибавкой и при обученіи, общій ходъ котораго долженъ быть синтетическимъ, — хотя бы ради того, чтобы отъ бодрствующаго глаза педагога не ускользнуло то, что готовится въ глубинѣ души воспитанника.

4. Если синтетическое обученіе начать въ надлежащее время и съ полнымъ къ нему довѣріемъ, то легко найти въ предыдущихъ разъясненіяхъ двѣ главные нити <sup>1)</sup>, которыя связываютъ крайніе пункты воспитанія и не должны ускользнуть изъ рукъ воспитателя. Воспитаніе вкуса, такъ же какъ и воспитаніе участія, требуютъ хронологическаго восхожденія отъ древнихъ къ новѣйшимъ временамъ. Планъ обученія долженъ удовлетворять этому требованію, начиная въ ранніе годы дѣтства изученіе греческаго языка, въ средніе годы изученіе латинскаго и въ юношескомъ возрастѣ занятія новыми языками. — Спекуляція и опытъ, поскольку послѣдній освѣщается первою, требуютъ прежде всего проведеннаго во всей полнотѣ изученія математики съ многочисленными ея примѣненіями. — Въ качествѣ главныхъ пунктовъ, выдающихся въ началѣ этихъ двухъ рядовъ, я рѣшаюсь назвать Одиссею и азбуку наблюденія. — Въ третій рядъ можно зачислить различныя науки, изъ которыхъ важнѣйшія суть: естественная исторія, географія, исторія въ разказахъ, пропедевтика положительнаго права и политики. Въ этихъ наукахъ нѣтъ безусловной необходимости окончить предыдущее, прежде чѣмъ приступить къ послѣдующему; важно только соблюдать послѣдовательность тѣхъ періодовъ времени, въ которые каждый отдѣльный предметъ пріобрѣтаетъ въ душѣ воспитанника особенную силу: ибо каждый предметъ требуетъ подобнаго періода времени, чтобы укрѣпиться навсегда. — Если къ этому прибавить вышеописанныя упражненія, которыя отъ времени до времени должны быть посвящаемы аналитическому обученію, то мы имѣемъ всѣ существенные элементы для полнаго плана воспитывающаго обученія. Остается только мысленно прибавить къ главнымъ учебнымъ занятіямъ вспомо-

<sup>1)</sup> Эти двѣ нити суть: природа и исторія, т.-е. ознакомленіе съ природой (естествовѣдѣніе и математика) и человѣчествомъ (исторія и языкъ). См. *Педагогическіе афоризмы* § 103; выше гл. I, § 18.



гательныя знанія.—Главные занятія будутъ окружены большимъ количествомъ побочныхъ занятій, которыя приходятся главнымъ образомъ на внѣурочные часы, но не стоятъ внѣ сферы дѣйствія послѣдовательно приводимаго воспитанія. Можно впрочемъ ожидать, что ребенокъ, у котораго возбужденъ интересъ, будетъ бодро нести обязательства, изъ него вытекающія. Слѣдуетъ только остерегаться разсѣивать интересъ! А это является необходимымъ слѣдствіемъ всего того, что причиняетъ вредъ непрерывности труда. Послѣдній долженъ имѣть такую организацію, чтобы въ собственномъ богатствѣ онъ могъ найти необходимое разнообразіе; но, въ угоду разнообразію, онъ никогда не долженъ разбрасываться и вырождаться въ рапсодію безъ цѣли. Въ этомъ отношеніи самые опытные педагоги, повидимому, нуждаются въ опытѣ. Они, какъ кажется, не знаютъ, какой результатъ достигается тѣмъ методомъ обученія, который неуклонно держится линіи одного и того же интереса. Какъ иначе объяснить раздробленность учебнаго времени въ большинствѣ учебныхъ плановъ? Слѣдовало бы знать, что изъ всѣхъ внѣшнихъ условій обученія, которое должно глубоко проникнуть въ душу ученика, первое и самое необходимое состоитъ въ томъ, чтобы одному и тому же учебному предмету ежедневно посвящался одинъ часъ! Но вѣдь такъ много предметовъ требуетъ себѣ мѣста!

5. Бываютъ случаи, когда, не примѣняя синтетическаго обученія во всей его широтѣ, тѣмъ не менѣе не желаютъ отказаться отъ него совершенно. Тогда надобно сократить его, не искажая въ то же время. Введенное въ болѣе тѣсныя границы и оставаясь тѣмъ же по формѣ, оно, какъ бы разсматриваемое сквозь уменьшительное стекло, обнаружитъ болѣе яркія краски и болѣе сильные контрасты, но неизбежно потеряетъ въ полнотѣ, законченности и силѣ. Многоязычія не будетъ; вмѣсто подлинниковъ и цѣлыхъ сочиненій придется пользоваться переводами и извлеченіями; зато необходимо будетъ останавливаться на главныхъ мысляхъ съ тѣмъ болѣею настойчивостью, чѣмъ менѣе представится возможности поддержать ихъ дѣйствіе разнообразными средствами. Въ математикѣ придется отказаться отъ изложенія безконечнаго разнообразія отношеній, существующихъ между отдѣльными отра-

слями этой науки, и ограничиться главными теоремами и наиболѣе важными приѣмами вычисленія, и все это сообщить въ энциклопедической формѣ, восходя отъ самыхъ низкихъ ступеней до самыхъ высокихъ, ибо самыя высокія познанія не суть неизбѣжно самыя сложныя. И то, что придется показывать, слѣдуетъ показывать основательно и такъ, чтобы навсегда осталось въ памяти. Въ естествовѣдѣніи, географіи и исторіи не нужно будетъ обременять память множествомъ именъ, но необходимо будетъ приложить усилія къ тому, чтобы міръ и человѣчество представились уму воспитанника въ ясныхъ очертаніяхъ.

6. При педагогической обработкѣ наукъ должно будетъ прибѣгнуть къ подобнымъ сокращеніямъ, дѣлая изъ нихъ болѣе или менѣе законченныя эпизодическія извлеченія.

7. Такимъ образомъ всегда возможно создать разносторонній интересъ даже въ тѣхъ случаяхъ, когда кое-чего должно недоставать для сообщенія ему внутренней силы и для умѣлаго его выраженія.

8. Однако, каковъ бы ни былъ планъ обученія, но если не использованы тѣ случаи, которые онъ представляетъ, онъ ни къ чему не пригоденъ. Изъ всѣхъ плановъ обученія быть можетъ наименѣе пригодны школьныя программы, которыя составляются для цѣлой страны или для цѣлой провинціи, и особенно тѣ, которыя разсмотрѣны школьной коллегіей во всемъ ея составѣ, но при этомъ глава коллегіи предварительно не выслушалъ желаній отдѣльныхъ ея членовъ, не изучилъ сильныхъ и слабыхъ сторонъ каждаго изъ нихъ, не узналъ ихъ личныхъ отношеній и, сообразно съ этимъ, не подготовилъ всѣхъ данныхъ для совмѣстнаго обсужденія. Немаловажное дѣло знаніе людей и политики, которымъ долженъ обладать хорошій директоръ. Между его сотрудниками, быть можетъ каждыя два — уже соперники, хотя бы только изъ научнаго соревнованія; и всѣхъ ихъ директоръ долженъ объединить такъ, чтобы они внутренно сходились во всѣхъ своихъ воздѣйствіяхъ на учениковъ. Онъ обязанъ употребить всестороннія усилія къ тому, чтобы ослабить столкновенія соперничества, особенно же къ тому, чтобы вызвать въ этихъ людяхъ — по крайней мѣрѣ въ этихъ индивидуумахъ — лучшіе порывы и указать каждому

изъ нихъ продуктивную дѣятельность, сообразно съ его характеромъ и склонностями (какъ много отнимаютъ у человѣка знающаго, если не позволяютъ ему дѣлать то, что онъ любитъ!), наконецъ, чтобы внушить всѣмъ имъ общее пониманіе истинно воспитательнаго дѣйствія каждаго рода обученія.—Какъ можетъ принять все это въ соображеніе учебный планъ, начертанный для цѣлой страны? Подобный планъ, составленный безъ всякаго вниманія къ отдѣльнымъ личностямъ, которымъ придется въ различныхъ мѣстахъ исполнять его, безъ сомнѣнія дастъ все, что онъ можетъ дать, если только онъ не впадаетъ въ грубыя ошибки противъ послѣдовательнаго порядка учебныхъ занятій и духа жителей данной страны. Такимъ образомъ онъ никогда не можетъ дать большихъ результатовъ. — Признаюсь, я не испытываю особенной радости, когда вижу, что государства берутъ на себя все дѣло воспитанія, какъ будто они воображаютъ себя способными своими силами, своимъ управленіемъ и бдительностью осуществить то, чего можетъ достигнуть только талантъ, добросовѣстность, прилежаніе, честь, виртуозность отдѣльныхъ людей, что можетъ быть создано ихъ свободной дѣятельностью и передано другимъ только ихъ примѣромъ. Ясно, что на правительствахъ должна лежать только задача устранять препятствія, выравнивать пути, готовить случаи примѣненія воспитательной работы и награждать ее поощреніемъ; это все еще великая и весьма почетная заслуга передъ чело- вѣчествомъ!

## II.

### ОБЪ УЧЕБНОМЪ ПЛАНѢ ВООБЩЕ <sup>1)</sup>.

9. Когда много установленій должно дѣйствовать въ виду одной цѣли, когда приходится преодолевать много затрудненій и сообразоваться съ людьми различнаго положенія, высшаго, равнаго и низшаго,—то всегда трудно не упустить изъ виду самую цѣль, которую мы ставимъ себѣ, какъ нѣчто неизблемое. При обученіи

<sup>1)</sup> Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 131—135.



сюда присоединяется и то обстоятельство, что ни одинъ отдѣльный учитель не въ состояннн вести его во всей полнотѣ, что, слѣдовательно, по необходимости, многіе учителя должны рассчитывать на взаимную поддержку. Именно поэтому, при всѣхъ измѣненіяхъ, которымъ подвергаются учебные планы примѣнительно къ обстоятельствамъ, необходимо выдвинуть впередъ общую цѣль, которая для насъ состоитъ въ интересѣ многостороннемъ, уравновѣшенномъ, насколько возможно, и хорошо ассоціированномъ, какъ точку, къ которой должны направляться отдѣльные приемы обученія.

10. Обученіе вообще не должно требовать для себя больше времени, чѣмъ сколько допустимо при условіи не отнимать у юношества свойственную ему живость. Это важно не только въ интересахъ здоровья и физической силы, но также по той, въ данномъ случаѣ ближайшей, причинѣ, что все искусство и весь трудъ, употребляемые на поддержаніе вниманія, разбиваются о нерадивость, происходящую отъ слишкомъ продолжительнаго сидѣнія или даже отъ чрезмѣрнаго умственнаго напряженія. Произвольное вниманіе не достаточно для обученія, если даже его можно достигнуть при помощи дисциплины.—Первая необходимость для каждой школы не только просторныя классныя помѣщенія, но и свободное мѣсто для отдыха; также необходимо, чтобы за каждымъ часомъ ученія слѣдовалъ перерывъ, чтобы послѣ двухъ первыхъ часовъ ученикамъ дозволялись движенія на свѣжемъ воздухѣ, и такое же дозволеніе давалось имъ послѣ третьяго урока, если за нимъ долженъ слѣдовать четвертый урокъ. Еще болѣе необходимо, чтобы работы, задаваемые на домъ, не отнимали у учениковъ времени, нужнаго для отдыха. Тѣ, кто думаетъ, что обремененіе воспитанника работой дѣлаетъ не столь необходимымъ, быть можетъ сомнительный, надзоръ за нимъ дома, возмѣщаютъ неудобства неизвѣстныя и частичныя зломъ несомнѣннымъ и общимъ.

Въ послѣднее время раздавались весьма горькія жалобы вслѣдствіе пренебреженія такими предосторожностями; эти жалобы всегда будутъ повторяться по тѣмъ же причинамъ. Помочь тутъ нельзя утомительными гимнастическими упражненіями; послѣднія подвергаютъ обученіе опасности испытать ограниченія,

которыя могутъ разрушить внутреннюю связь различныхъ его частей.

11. Время, отведенное обученію, не должно быть разбито. Назначеніе двухъ часовъ въ недѣлю на одинъ предметъ и двухъ часовъ на другой предметъ, съ промежутками въ два или три дня,—старая вкоренившаяся ошибка, при которой невозможна связь между уроками. Конечно, если учитель выносить такой порядокъ, то его долженъ находить выносимымъ и ученикъ.

Предметы обученія должны чередоваться такимъ образомъ, чтобы время, посвящаемое каждому предмету, не прерывалось. Не всѣмъ предметамъ можно удѣлить цѣлый семестръ; часто приходится назначать болѣе короткіе промежутки времени.

Предметы обученія не должно дробить по отдѣльнымъ дисциплинамъ, входящимъ въ ихъ составъ. Кто, напримѣръ, назначаетъ особые часы для греческихъ и римскихъ древностей и особые для миѳологіи наряду съ уроками нѣмецкаго языка въ старшихъ классахъ, или особые уроки аналитической геометріи и рядомъ съ ними уроки алгебры,—тотъ разрываетъ то, что долженъ соединять, и разбиваетъ время.

Экономія времени достигается улучшеніемъ метода преподаванія, упражненіями въ устномъ изложеніи и умѣніемъ вести репетиціи.

12. Весьма цѣнно, когда подростящіе молодые люди самостоятельно читаютъ и работаютъ: они развиваются, каждый сообразно своимъ личнымъ особенностямъ, занимаясь по собственному выбору тѣмъ, что нравится. Но не цѣлесообразно требовать отъ нихъ отчета объ этомъ въ классѣ. Посредственные ученики не должны изъ честолюбиваго подражанія дѣлать то, что къ нимъ не подходитъ, и многочтеніе не должно вредить чувству и мысли. Широта знанія не есть еще его глубина и не можетъ замѣнить эту послѣднюю. Иные молодые люди, вмѣсто чтенія, занимаются изящными искусствами. Нѣкоторые бываютъ принуждены рано заниматься обученіемъ, чтобы добыть средства къ жизни; они учатся, обучая другихъ.

Учебный планъ долженъ обнимать все существенное въ учебныхъ предметахъ, не опираясь при этомъ на постороннее чтеніе.

13. Учебный планъ, отъ начала до конца, долженъ имѣть въ виду сразу всѣ главные виды интереса. Интересъ эмпирической вездѣ обнаруживается легче всего. Но обученіе религіи всегда даетъ пищу различнымъ видамъ интереса участія, и въ этомъ его должны поддерживать какъ преподаваніе исторіи, такъ и преподаваніе филологическихъ предметовъ. Эстетическое образованіе сначала связано съ уроками нѣмецкаго языка; желательно, въ этомъ отношеніи, обученіе пѣнію, которое, въ то же время, можетъ быть полезно и для тѣла; позже древніе авторы оказываютъ содѣйствіе. Упражненія учениковъ въ мышленіи даются отчасти аналитическимъ обученіемъ, отчасти обученіемъ грамматикѣ, отчасти обученіемъ математикѣ и въ концѣ школьнаго ученія, обученіемъ исторіи, когда оно принимаетъ прагматическій характеръ. Вездѣ слѣдуетъ добиваться совмѣстнаго дѣйствія этихъ средствъ, имъ опредѣлять выборъ авторовъ и способы объясненія.

---



## ГЛАВА IX.

### РЕЗУЛЬТАТЪ ОБУЧЕНІЯ.

#### I.

ОБУЧЕНІЕ ДОЛЖНО НАПОЛНЯТЬ ДУШУ <sup>1)</sup>.

1. Нѣтъ для педагога большаго счастья, какъ частое общеніе съ благородными натурами, у которыхъ такъ открыто, во всей полнотѣ и цѣльности, обнаруживается богатство юношеской воспріимчивости. Душа ихъ открыта ему; его воздѣйствіе продолжается безпрепятственно, и онъ убѣждается, что въ идеѣ образованія человѣка онъ имѣетъ истинный образецъ для своего дѣла. Его не касаются тѣ чувства пренебреженія, которыя возникаютъ между учителемъ и ученикомъ, когда одинъ настаиваетъ на томъ, чего другой не желаетъ.—Онъ не позволитъ себѣ превратить ученіе въ игру, такъ же какъ умышленно сдѣлать ее тяжкимъ трудомъ. Онъ видитъ передъ собой серьезное дѣло и старается вести его легкой и твердой рукою. Онъ не нагрузитъ уроковъ своими энциклопедическими познаніями, въ которыхъ все предусмотрено, кромѣ интереса учениковъ. Для него достаточно заботы о томъ, чтобы его обученіе было такъ же многосторонне, какъ тѣ способности, къ которымъ онъ обращается. Ибо не маловажное дѣло — постоянно удовлетворять ничѣмъ несмущенную душу ребенка и наполнять ее безпрестанно.

2. Наполнять душу: вотъ въ чемъ и заключается, прежде всякихъ ближайшихъ опредѣленій, общій результатъ, который долженъ вытекать изъ обученія. Образованное человѣчество, въ своемъ искусственномъ состояніи, постоянно нуждается въ помощи

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 2, гл. VI, §§ 1—2.

искусства. Разъ пріобрѣтены удобства жизни, накоплены богатства, удовлетворены естественныя потребности, нужно дать работу энергіи; не должно оставлять ее въ праздности. Жизнь праздныхъ богачей всегда возмущала всѣхъ наблюдателей. „Умерщвляйте плоть, или назадъ въ лѣса!“ Подобный языкъ будетъ продолжаться всегда раздражать человѣчество, если оно не научится удалять сорныя травы, которыя въ такомъ изобиліи и въ такомъ безобразіи обыкновенно вырастаютъ на почвѣ цивилизаціи.—Въ области умственныхъ стремленій долженъ исчезнуть произволь; тогда зло будетъ отвращено.

## II.

Взглядъ на послѣдній періодъ воспитанія <sup>1)</sup>.

3. Каждый человѣкъ предназначенъ для дѣятельности. И юноша мечтаетъ о своей будущей дѣятельности, слѣдовательно также о средствахъ и о путяхъ, которые онъ долженъ будетъ избрать, о препятствіяхъ и опасностяхъ, которыя онъ можетъ встрѣтить, особенно о тѣхъ, которыя, велики ли они или малы, связаны съ его будущей дѣятельностью. Ему интересно поэтому знать, что для него будетъ полезно и что вредно, а что не касается этой сферы, то для него безразлично. Онъ разбирается въ людяхъ, вещахъ и наукахъ. Реальныя знанія выступаютъ впередъ, ученость отступаетъ назадъ. Древніе языки исчезаютъ, мертвые языки уступаютъ мѣсто языкамъ живымъ. Вкусъ и умственныя занятія стремятся стать въ уровень съ эпохой, чтобы какъ можно удобнѣе приспособиться къ современности. Въмѣсто участія является любовь, и доброжелательность къ обществу побуждаетъ его искать какой-нибудь должности. Онъ встрѣчаетъ покровителей, завистниковъ и людей, настроенныхъ двусмысленно; приходится бодрствовать, беречь, привлекать, обходить, ослѣплять, устрашать, льстить,—и,

1) *Общая Педагогика*, кн. 2, гл. VI, §§ 24—29.

при такомъ множествѣ интересовъ, не можетъ быть болѣе рѣчи о многостороннемъ интересѣ.

4. Естественно, что воспитатель не можетъ видѣть безъ скорбнаго чувства такое оскудѣніе духа. Но было бы стыдно другу педагогики, если бъ она когда-нибудь могла серьезно рѣшиться первоначальною скудостью предотвратить это оскудѣніе.

5. Столь великаго зла нечего опасаться. Интересъ, хорошо обоснованный, истинно многосторонній, воспитанный непрерывнымъ энергичнымъ обученіемъ, не допуститъ такой узости. Онъ самъ посодѣйствуетъ установленію плана жизни, самъ изберетъ или отвергнетъ тѣ или иныя средства и пути къ нему, откроетъ горизонты, пріобрѣтетъ друзей, посрамитъ завистниковъ; онъ обнаружится въ дѣятельности, въ одномъ выступленіи цѣльной личности, и, кромѣ того, въ обиліи умѣній, которыя, въ случаѣ необходимости, скоро могутъ перейти въ способности. И грубому произволу, такимъ образомъ, будетъ положенъ предѣлъ, который онъ не будетъ въ силахъ перейти.

6. Оборотомъ, который принимаетъ это развитіе, опредѣляется личность будущаго мужа. При этомъ происходитъ разграниченіе того, что человекъ хочетъ, отъ того, чего онъ не хочетъ, и обнаруживается мнѣніе его о самомъ себѣ. Устанавливается внутренняя честь <sup>1)</sup>. Общеніе съ людьми суживается; возникаетъ тѣсная связь съ лицами, уваженіе которыхъ требуется пріобрѣсти, и вмѣстѣ съ нею является извѣстнаго рода обязательство заслужить это уваженіе. Все тутъ принимается въ расчетъ. Все, чему молодой человекъ до сихъ поръ учился, что онъ думалъ, въ чемъ упражнялся, указываетъ ему мѣсто среди людей и въ немъ самомъ, и потому-то теперь все это проникаетъ одно въ другое и становится единымъ цѣлымъ. То, что онъ желаетъ, любитъ, допускаетъ, отвергаетъ, группируется и смѣшивается въ разныхъ степеняхъ подчиненія и управленія, устанавливая одновременно принципы и планъ его жизни. Прямые послѣдствія этого даютъ себя чувствовать чаще всего гораздо позже. Кто далъ себя втянуть въ общественную дѣятельность, тотъ

<sup>1)</sup> Т.-е. взгляды и принципы, касающіеся личной чести индивидуума.



рѣдко вносить въ свои занятія много личнаго вкуса; личная склонность обособляется отъ долга ко вреду для обоихъ. Тотъ, кому открылъ дорогу эгоизмъ, представляетъ людей и вещи въ отношеніи къ себѣ обратно разстоянію, отдѣляющему ихъ отъ него. Но та доля, которую участіе должно имѣть въ выборѣ будущаго положенія, и та степень вниманія, которая была удѣлена заботѣ о личномъ совершенствованіи, — обезпечены для того и другого не въ исполненіи, но въ волѣ, въ личности; лишь бы только молодой человѣкъ научился оказывать сопротивленіе непостоянству.

7. Мы видимъ, что здѣсь результатъ обученія соприкасается съ результатомъ воспитанія характера. Легко понять, что, обезпечивая успѣшный ходъ истинно многосторонняго обученія, мы тѣмъ самымъ уже позаботились о правильности характера, но правильность характера есть нѣчто иное, чѣмъ твердость его, устойчивость и неуязвимость.

8. Чтобы выяснитъ въ достаточной степени то и другое, насколько это возможно не предполагая знакомства съ психологіей и практической философіей, мы должны возвратиться къ разьясненіямъ основныхъ понятій, похожимъ на тѣ, которыя находятся въ началѣ настоящей книги.

---

## КНИГА ЧЕТВЕРТАЯ.

# О НРАВСТВЕННОМЪ ОБРАЗОВАНИИ.

### ГЛАВА. I.

#### О НРАВСТВЕННОМЪ ОБРАЗОВАНИИ ВООБЩЕ.

##### I.

О П Р Е Д Ъ Л Е Н І Е Н Р А В С Т В Е Н Н А Г О О Б Р А З О В А Н І Я <sup>1)</sup>.

1. Нравственнымъ образованіемъ называется та важная часть воспитанія, къ разсмотрѣнію которой я приступаю въ концѣ этого сочиненія.

2. Обыкновенно обученіе противопоставляютъ воспитанію въ собственномъ смыслѣ слова; я противопоставляю воспитанію управленіе дѣтьми. Почему я дѣлаю такое отступленіе?

3. Понятіе обученія имѣетъ одинъ весьма замѣтный признакъ, позволяющій намъ легко ориентироваться. При обученіи всегда есть нѣчто третье, чѣмъ заняты одновременно учитель и ученикъ; тогда какъ во всѣхъ другихъ воспитательныхъ функціяхъ воспитатель имѣетъ передъ собою непосредственно воспитанника, какъ существо, на которое онъ долженъ воздѣйствовать и которое должно относиться къ нему пассивно. Слѣдовательно, то, что непосредственно обусловливаетъ трудъ воспитателя, — съ одной стороны преподаваемая наука, съ другой стороны беспокойное дитя, — составляетъ основаніе различія между обученіемъ и собственно воспитаніемъ. Что касается до управленія, то оно должно было бы

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 3, гл. V, §§ 1 - 5.

незамѣтно войти въ это именно воспитаніе; ибо его нельзя разсматривать, какъ часть обученія. И такимъ образомъ управленіе, назначеніе котораго поддерживать порядокъ, здѣсь, въ педагогикѣ, неизбѣжно должно стать началомъ большаго безпорядка.

4. Если пристальнѣе вглядываться въ цѣль нашего воспитанія, то придется столкнуться съ тѣмъ фактомъ, что все наше поведеніе относительно дѣтей далеко не мотивировано видами на ихъ интересы, и еще менѣе стремленіемъ облагородить ихъ нравственное существованіе. Мы сдерживаемъ ихъ затѣмъ, чтобы они не были намъ въ тягость; оберегаемъ, потому что ихъ любимъ; и эта любовь обращена прежде всего на живое существо, доставляющее родителямъ удовольствіе; и только послѣ этого является сознательная забота о правильномъ развитіи будущаго разумнаго существа. А такъ какъ эта забота, безъ всякаго сомнѣнія, соединяется съ особыми спеціальными занятіями, — совершенно отличными отъ всего того, что нужно для ухода за живымъ существомъ и сохраненія его, — съ цѣлью приспособленія его къ условіямъ жизни въ обществѣ; такъ какъ, съ другой стороны, воля ребенка должна подвергаться формированію въ однихъ случаяхъ и ломкѣ въ другихъ, до тѣхъ поръ, пока, сформированная, она не будетъ уже нуждаться въ ломкѣ, — то можно надѣяться, что, наконецъ, не поколеблѣются отказаться отъ губельной смуты, которую управленіе вноситъ въ воспитаніе. Сообразятъ, что, когда все идетъ хорошо, управленіе, которое сначала имѣетъ перевѣсъ, должно прекратиться раньше, нежели нравственное образованіе; почувствуютъ, что для воспитанія въ высшей степени вредно, когда воспитатель, какъ это часто случается, привыкаетъ пользоваться управленіемъ и тогда не можетъ понять, почему то самое искусство, которое оказало ему хорошую услугу, когда онъ имѣлъ дѣло съ малыми дѣтьми, никогда не достигаетъ цѣли по отношенію къ взрослымъ воспитанникамъ, потомъ воображаетъ, что воспитанникомъ, ставшимъ умнѣе, возможно управлять только еще болѣе искуснымъ образомъ, наконецъ, жалуется на неблагодарность молодого человека, въ то время какъ онъ самъ не понималъ сущности своего дѣла, и упорствуетъ въ своемъ заблужденіи до тѣхъ поръ, пока не создастъ ненормальныхъ отно-



шеній, невыносимыхъ и неустранимыхъ въ будущемъ. Подобное, хотя меньшее зло, возникаетъ тогда, когда нравственное образованіе, которое въ свою очередь должно прекратиться раньше обученія, продолжается дальше положеннаго времени,—ошибка, прощительная только тогда, когда слишкомъ скрытная натура воспитанника не проявляетъ признаковъ, по которымъ можно было бы заключать о моментѣ прекращенія нравственнаго образованія.

5. Теперь не трудно опредѣлить нравственное образованіе. Съ управленіемъ дѣтьми оно имѣетъ тотъ общій признакъ, что дѣйствуетъ непосредственно на душу, а съ обученіемъ оно сходится въ томъ, что также имѣетъ цѣлью образованіе. Только слѣдуетъ остерегаться смѣшивать его съ управленіемъ въ тѣхъ случаяхъ, когда оба прибѣгаютъ къ одинаковымъ мѣрамъ. Въ способѣ примѣненія этихъ мѣръ существуютъ тонкія отличія, которыя я постараюсь опредѣлить въ дальнѣйшемъ изложеніи.

## II.

### ОТНОШЕНІЕ НАВРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНІЯ КЪ УПРАВЛЕНІЮ И ОБУЧЕНІЮ <sup>1)</sup>).

6. Нравственное образованіе смотритъ въ будущее ребенка. Оно основывается на надеждѣ и обнаруживается прежде всего въ терпѣннн. Оно смягчаетъ управленіе, которое безъ этого, дѣйствуя съ большей строгостью, быть можетъ скорѣе достигло бы цѣли. Оно смягчаетъ даже обученіе въ томъ случаѣ, когда это послѣднее требуетъ отъ индивидуума чрезмѣрнаго напряженія. Но оно соединяется съ управленіемъ и обученіемъ и облегчаетъ то и другое.

Въ первоначальномъ смыслѣ нравственное образованіе есть личное воздѣйствіе, которое должно, насколько возможно, обнаруживаться лишь въ доброжелательномъ обращеніи. Изъ этого вытекаетъ доступность воспитателя къ желаніямъ и словамъ ребенка, который, среди чужихъ людей, находитъ въ воспита-

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ*, §§ 136—140.

телѣ (и въ семьѣ, заботящейся о воспитаніи) точку опоры для себя. Но съ особеннымъ успѣхомъ нравственное образованіе выступаетъ тамъ, гдѣ необходима помощь противъ слабостей и недостатковъ воспитанника, которые могутъ сдѣлать тщетными возлагаемыя на него надежды.

7. Нравственное образованіе требуетъ приличнаго поведенія и благопріятствуетъ естественной веселости, по крайней мѣрѣ въ предѣлахъ, соединимыхъ съ занятіями, вытекающими изъ управленія и обученія. Воспитанникъ долженъ постоянно имѣть передъ глазами предметъ, которымъ онъ занятъ: плохо, если желаніе показать себя или позабавиться возьметъ верхъ и заставитъ забыть работу.

Хорошій воспитатель пожелаетъ быть лично пріятнымъ своему воспитаннику, если послѣдній не заслуживаетъ противоположнаго отношенія. Такимъ средствомъ смягчается непріятная сторона надзора. Мягкія слова, гдѣ только это возможно, исключаютъ обращеніе ко всякимъ строгимъ мѣрамъ.

8. Воспитатель не можетъ смотрѣть равнодушно на успѣхи своего воспитанника въ ученіи; его личное участіе или безпокойство дѣйствуетъ весьма сильно вмѣстѣ съ интересомъ, который болѣе или менѣе пробуждается ученіемъ, — но если интересъ отсутствуетъ или выродился въ отвращеніе къ предмету, тамъ онъ не можетъ быть возмѣщенъ никакимъ нравственнымъ образованіемъ.

9. Нравственное образованіе не можетъ всегда рассчитывать на наличность доброй воли воспитанника, такъ же какъ на интересъ, возникающій изъ ученія. Но оно вправѣ рассчитывать на то, что управленіе не будетъ признано слабымъ и обученіе плохимъ. Всякая ошибка въ этомъ отношеніи должна быть исправлена тамъ, гдѣ она находится. Если молодые люди думаютъ, что они могутъ дѣлать или не дѣлать, что хотятъ, и возлагать на учителя отвѣтственность за плохіе результаты ученія, то всякое личное воздѣйствіе безуспѣшно и бесполезныя попытки въ этомъ направленіи только ухудшаютъ зло.

10. Въ нѣкоторыхъ случаяхъ нравственное образованіе до того соединяется съ управленіемъ, что едва можно отличить одно отъ другого; на примѣръ, это бываетъ

въ тѣхъ воспитательныхъ заведеніяхъ, въ которыхъ, при большомъ числѣ воспитанниковъ, существуетъ военный режимъ, и отдѣльный воспитанникъ скорѣе втягивается въ общій порядкъ, нежели является предметомъ особой заботы. Въ другихъ случаяхъ нравственное образованіе отдѣляется отъ управленія болѣе чѣмъ необходимо: когда, напримѣръ, слишкомъ строгій отецъ держится вдали отъ своихъ дѣтей и предоставляет домашнему учителю, въ опредѣленныхъ границахъ, вѣдать ихъ нравственное образованіе. Во всякомъ случаѣ слѣдуетъ разграничивать оба эти понятія, чтобы воспитатель зналъ, что онъ дѣлаетъ, и замѣчалъ, чего недостаетъ,—можно было бы еще прибавить: чтобы онъ безъ пользы не тратилъ труда. Ибо нравственное образованіе не можетъ дѣйствовать одинаково при всѣхъ обстоятельствахъ: необходимо производить нѣкоторыя наблюденія, чтобы не упустить того, что возможно сдѣлать.

---

11 <sup>1)</sup>. Обученіе безъ нравственнаго образованія есть средство безъ цѣли, а нравственное образованіе (или образованіе характера) безъ обученія есть цѣль, лишенная средствъ.

---

12 <sup>2)</sup>. Чтобы характеръ принялъ нравственное направленіе, индивидуальность должна пребывать какъ бы въ текучемъ элементѣ, который оказываетъ ей сопротивленіе или благопріятствуетъ смотря по обстоятельствамъ, но чаще всего едва даетъ ей чувствовать себя. Этотъ элементъ есть нравственное образованіе, которое представляется особенно дѣйствительнымъ противъ упрямства, а также въ извѣстной степени и противъ разумѣнія.

13. О нравственномъ образованіи мы уже говорили не разъ по поводу управленія, и объ обученіи была рѣчь во *Введеніи*. И если изъ сказаннаго не вполне ясно, почему въ порядкѣ изученія воспитательныхъ приемовъ обученіе должно занимать первое мѣсто, а

---

1) *Педагогическіе афоризмы*, § 192.

2) *Общая Педагогика*, кн. 1, гл. II, §§ 40—41.



нравственное образованіе второе, то мы можемъ только вновь просить читателя обратить надлежащее вниманіе на отношеніе, существующее между многостороннимъ интересомъ и нравственнымъ характеромъ. Если нравственность не имѣетъ корней въ многостороннемъ знаніи, тогда, конечно, нравственное образованіе можно съ полнымъ правомъ разсматривать независимо отъ обученія; тогда воспитатель долженъ самъ непосредственно такъ овладѣть индивидуумомъ, такъ его возбуждать и направлять, чтобы добро съ силою поднималось, а зло опускалось и клонилось книзу. Но пусть воспитатели спросятъ себя, признавалось ли до сихъ поръ возможнымъ столь искусственное и столь энергичное, чистое нравственное образованіе? Если оно не признавалось возможнымъ, то они имѣютъ всѣ основанія предполагать, что необходимо прежде всего измѣнить индивидуальность посредствомъ расширенія интереса и придать ей болѣе или менѣе общую форму, прежде чѣмъ подумать о томъ, чтобы сдѣлать ее гибкой для воспріятія общеобязательныхъ нравственныхъ законовъ; а если ужъ дѣти рано запущены, то все, что еще можно спасти въ нихъ, слѣдуетъ оцѣнивать, помимо соображеній о данной индивидуальности, главнымъ образомъ по ихъ склонности и способности къ воспріятію новаго и лучшаго круга представленій; и только въ томъ случаѣ, когда эта оцѣнка дастъ неблагоприятный результатъ, признать необходимымъ не столько собственно воспитаніе, сколько бдительное и постоянное управленіе, которое рано или поздно должно быть ввѣрено государству или другой дѣйствительной внѣшней силѣ.

### III.

#### Цѣль нравственнаго образованія <sup>1)</sup>.

14. Если цѣль обученія выражается принципомъ: совершенствуйся, то нравственное образованіе, которое дополняя обученіе возводитъ его къ воспитанію, обнимаетъ всю полноту добродѣтели. Но добродѣтель есть идеаль, и приближеніе къ нему выра-

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ*, §§ 141—142.

жается словомъ нравственность. Такъ какъ въ общемъ юношество отъ способности къ образованію переходитъ къ состоянію образованія, то-есть отъ состоянія неопредѣленнаго къ прочно установленному, то и приближеніе къ добродѣтели должно заключаться въ закрѣпленіи этого состоянія. Недостаточно, если нравственность неустойчива; плохо также, если что-нибудь безнравственное пріобрѣтаетъ стойкость. Чтобы отмѣтить исключеніе этихъ двухъ состояній, цѣль нравственнаго образованія выражаютъ словами: энергія нравственнаго характера.

15. Какъ въ моральномъ, такъ и въ характерѣ надо различать нѣкоторыя стороны, о чемъ будетъ рѣчь впереди. Теперь напомнимъ только, что опредѣленная форма воли, которую называютъ характеромъ, основывается не только на хотѣніи, но и на нехотѣніи. Это нехотѣніе есть отчасти неполное хотѣніе, отчасти отрицательное хотѣніе, которое отталкиваетъ, исключаетъ. При строгомъ управленіи, затрудняющемъ доступъ всему, что можетъ сбить съ прямого пути, возникаетъ скорѣе неполное хотѣніе, нежели устойчивая опредѣленность; когда воспитаніе прекращается, тогда безпрепятственно являются поводы, внушавшіе опасеніе, и воспитанникъ быстро можетъ измѣниться до неузнаваемости. Задачу нравственнаго образованія должно понимать такъ, что она обнимаетъ и хотѣніе и нехотѣніе.

#### IV.

### ОТНОШЕНІЕ ПРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНІЯ КЪ ОБРАЗОВАНІЮ ХАРАКТЕРА <sup>1)</sup>.

16. Непосредственное воздѣйствіе на душу ребенка въ цѣляхъ ея образованія есть нравственное образованіе. Значитъ, есть, повидимому, возможность достигать нравственнаго образованія, обращаясь только къ чувствамъ воспитанника, безъ всякаго вниманія къ кругу пріобрѣтенныхъ представленій! Подобная иллюзія можетъ явиться только у того, кто привыкъ безъ вся-

<sup>1)</sup> *Сбщяя Педагогика*, кн. 3, гл. V, §§ 6—10.

каго разслѣдованія приписывать реальность понятіямъ, извлеченнымъ изъ признаковъ вещей и логически соединеннымъ въ одно цѣлое.

17. Дѣло представится совершенно иначе, если мы посмотримъ на житейскій опытъ. Тотъ, кто имѣлъ случай наблюдать, какъ иной человѣкъ, упавшій въ бездну горя и несчастія и остававшійся въ этой безднѣ цѣлые періоды своего существованія, затѣмъ, когда время изгладило его горе, вновь является, почти неизмѣнившись, той же личностью, какою былъ до несчастія, съ тѣми же стремленіями и чувствами, съ тѣми же приемами ихъ выраженія, — тотъ едва ли можетъ ожидать какихъ-либо послѣдствій отъ постоянной встряски чувствъ, посредствомъ которой, особенно матери, такъ часто думаютъ воспитать своихъ дѣтей. И особенно кто видитъ, какую отцовскую строгость выдерживаетъ иной сильный юноша, оставаясь нетронутымъ ею; сколько возбуждающихъ средствъ тратятъ на слабыхъ субъектовъ, которые отъ этого не становятся сильнѣе; какъ въ этихъ случаяхъ кратковременно противодѣйствіе, слѣдующее за дѣйствіемъ, — тотъ пусть посоветуетъ воспитателю не готовить для самого себя оболъщений, которыя обыкновенно являются единственнымъ прочнымъ результатомъ одного только нравственнаго образованія.

18. Для меня всѣ эти случаи являются только подтвержденіемъ психологическаго убѣжденія, въ высшей степени простого. Я убѣжденъ, что всѣ чувства суть только преходящія модификаціи наличныхъ представленій, и, слѣдовательно, когда исчезаетъ модифицирующая причина, представленія сами собою должны вернуться къ прежнему равновѣсію. Единственный результатъ, котораго я могу ожидать отъ постоянной игры на чувствахъ, это—притупленіе болѣе тонкихъ чувствъ; вмѣсто нихъ появляется искусственная и, такъ сказать, утонченная раздражительность, отъ которой со временемъ могутъ произойти только притязанія съ ихъ неприятными слѣдствіями.

19. Совершенно иного рода такіе случаи, когда воспользовались всякимъ удобнымъ поводомъ для увеличенія наличности пріобрѣтенныхъ представленій, или когда стремленія превратились въ дѣйствія и тѣмъ



самымъ въ волю. Эти обстоятельства необходимо принять во вниманіе, чтобы правильно истолковать наблюдаемые факты.

20. По этому позволительно судить, чѣмъ можетъ быть нравственное образованіе для воспитанія. Всякія модификаціи чувствъ, испытываемыя ребенкомъ, суть лишь неизбѣжные преходящіе факты, которые ведутъ къ опредѣленію круга пріобрѣтенныхъ представленій или характера. Такимъ образомъ отношеніе нравственнаго образованія къ образованію характера двояко: посредственное или непосредственное. Съ одной стороны, нравственное образованіе даетъ возможность примѣнить обученіе, которое будетъ имѣть вліяніе на позднѣйшее образованіе характера человѣка, уже самостоятельнаго, съ другой стороны, благодаря ему обнаруживается начало характера въ дѣйствованіи или въ не-дѣйствованіи. Невозможно обучать необузданнаго ребенка, и продѣлки его можно разсматривать въ извѣстномъ отношеніи какъ первое обнаруженіе его будущей личности. Но во всякомъ случаѣ, такой взглядъ, какъ каждому извѣстно, требуетъ большихъ ограниченій. Необузданный ребенокъ чаще всего дѣйствуетъ подъ вліяніемъ преходящихъ представленій; такимъ путемъ онъ научается тому, что онъ можетъ дѣлать, но для прочнаго установленія воли здѣсь недостаетъ перваго элемента, именно твердаго, вкоренившагося желанія. Только когда въ основаніи дѣйствованія лежитъ такое желаніе, дѣтскія продѣлки могутъ способствовать опредѣленію характера. Слѣдовательно, самое главное отношеніе нравственнаго образованія къ образованію характера есть отношеніе посредственное, именно когда нравственное образованіе подготавливаетъ путь для обученія, проникающаго въ мысли, интересы, желанія воспитанника. Но и непосредственнымъ отношеніемъ не слѣдуетъ пренебрегать, особенно когда воспитатель имѣетъ дѣло съ субъектами, менѣе подвижными и дѣйствующими съ болѣе твердымъ намѣреніемъ. Но установленное вначалѣ понятіе нравственнаго образованія, само по себѣ, вполнѣ лишено смысла. Одно только намѣреніе образовывать нельзя ставить на ряду съ вліяніемъ, непосредственно дѣйствующимъ на душу, въ томъ смыслѣ, чтобы оно стало дѣйствительно образовательной силой. Тѣ, которые обнаружи-

вають свою добрую волю посредствомъ такого безсодержательнаго нравственнаго образованія, воздѣйствуютъ сами не зная какъ,—если имѣютъ дѣло съ мягкими натурами.—представляемымъ ими зрѣлищемъ: ихъ нѣжныя заботы, безпокойство, настойчивость внушаютъ наблюдательному ребенку мысль о большой важности того дѣла, которое столь близко сердцу уважаемаго имъ лица! Пусть только такіе воспитатели стараются не испортить это зрѣлище, прибѣгая еще къ какимъ-нибудь другимъ средствамъ, не подорвать уваженія къ себѣ горячностью или мелочностью и, что всего хуже, не давать повода справедливой и проницательной критикѣ со стороны дѣтей. Тогда они всегда могутъ дать много наиболѣе воспріимчивымъ дѣтямъ, но еще не имѣютъ права считать себя обезпеченными отъ грубыхъ промаховъ по отношенію къ менѣе податливымъ натурамъ.

---

## ГЛАВА II.

### О ХАРАКТЕРѢ.

---

#### I.

#### ОПРЕДѢЛЕНІЕ ХАРАКТЕРА <sup>1)</sup>.

1. Выше мы уже имѣли случай видѣть въ волѣ мѣсто пребыванія характера; естественно, мы разумѣли не перемѣнчивыя желанія и прихоти, а однообразіе и твердость воли,—то, вслѣдствіе чего она именно такая, а не иная. Этотъ видъ рѣшимости мы назвали характеромъ; слѣдовательно, характеръ можно опредѣлить такъ: то, чего человѣкъ хочетъ, сравнительно съ тѣмъ, чего онъ не хочетъ.

2. Въ такомъ сравненіи для каждой вещи опредѣлена ея форма. Эта послѣдняя извлекается изъ сферы неопредѣленно большей и узнается посредствомъ различенія. Слѣдовательно, характеръ есть форма воли. Его можно постигнуть только въ противоположности между тѣмъ, что онъ рѣшаетъ, и тѣмъ что онъ исключаетъ.

3. Что касается отрицательной части характера, то надо различать отсутствіе воли и отрицательную волю. Отсутствіе воли, которая однако еще можетъ возникнуть, относится къ неопредѣленнымъ состояніямъ человѣка. Лишь то, что, будучи непримиримо съ положительной и сильной волей, уже тѣмъ самымъ подвергается исключенію, можетъ быть разсматриваемо, какъ показатель характера, подобно явно выраженному не-хотѣнію. Однако это послѣднее можетъ еще служить къ его утвержденію.

4. Мы наблюдаемъ другого для того, чтобы знать, съ кѣмъ мы имѣемъ дѣло; мы хотимъ утвердить его

---

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 3, гл. I, §§ 1—4.



передъ собой въ качествѣ объекта. Онъ самъ испытываетъ ту же потребность. Чтобы быть понятымъ, надобно быть понятнымъ. Это приводитъ насъ къ различью, на которое стоитъ обратить вниманіе.

## II.

### ОБЪЕКТИВНАЯ И СУБЪЕКТИВНАЯ ЧАСТЬ ХАРАКТЕРА <sup>1)</sup>).

5. Давно уже жалуются на то, что часто человѣкъ имѣетъ какъ бы двѣ души.

6. Въ самомъ дѣлѣ, человѣкъ наблюдаетъ самъ себя, онъ хотѣлъ бы понять себя, нравиться себѣ, руководить собою. Но еще до этого наблюденія онъ, погруженный въ вещи и внѣшніе факты, уже имѣетъ волю и иногда весьма опредѣленные черты характера. Эти черты характера составляютъ объективный его элементъ, съ которымъ созерцающій субъектъ находится въ согласіи или въ разногласіи, въ силу новой воли, порожденной въ совершенно иномъ состояніи души.

7. Въ случаѣ разногласія, какая воля опредѣляетъ характеръ?—Ясно, что то, что въ своей совокупности могло бы укрѣпить характеръ, въ данномъ случаѣ дробить его и разрушаетъ, и что наилучшія требованія, съ которыми мы обращаемся къ самимъ себѣ, если они ограничиваются тѣмъ, что препятствуютъ намъ впасть въ безусловное зло, могутъ, самое большее, поддерживать спасительную безхарактерность.

8. Если одна изъ двухъ частей характера слаба, то предшествующая рѣшительность другой стороны имѣетъ значительное вліяніе на нее. Это подтверждается на нѣкоторыхъ молодыхъ людяхъ, выросшихъ внѣ всякой дисциплины, но не испорченныхъ, которые, благодаря вліянію болѣе взрослому друга или благотворнаго чтенія, скоро пріобрѣтаютъ значительную стойкость въ хорошемъ направленіи. Менѣе удачнымъ подтвержденіемъ служатъ тѣ случаи, когда рано прибѣгаютъ

<sup>1)</sup> *Общая педагогика*, §§ 5—9 и (съ § 10 перевода) *Очеркъ лекцій по педагогикѣ* § 143—147.

къ многочисленнымъ нравственнымъ урокамъ и поученіямъ,—какъ бы впрочемъ они ни были чисты,—и при помощи ихъ стараются предотвратить недостатки характера, пробивающіеся наружу. Ибо, хотя бы такое вліяніе было сильно, оно однако не можетъ помѣшать тому, чтобы въ теченіе долгихъ періодовъ еще предстоящаго образованія, отъ времени до времени не прорывались инстинкты, прикрытые хорошимъ обученіемъ, и не производили иногда странныхъ аномалій. Между тѣмъ, если мораль хочетъ дѣйствовать непосредственно на людей, ей ничего другого не остается, какъ обращаться къ субъективной сторонѣ личности, за тѣмъ чтобы послѣдняя испробовала себя на объективной основѣ и увидѣла, что она можетъ сдѣлать.

9. Но подобный путь никоимъ образомъ не подобаетъ воспитанію. Каждый знаетъ, что люди заднимъ числомъ придумываютъ къ своимъ склонностямъ правила, чтобы пользоваться удобствами права, освященнаго привычкой; этотъ фактъ, настолько же обычный, насколько естественный, указываетъ на то, что воспитатель долженъ посвятить особое вниманіе объективной части характера, которая довольно медленно поднимается и образуется на его глазахъ и подъ его вліяніемъ! Если эта сторона характера прежде всего благоустроена, тогда можно надѣяться на хорошіе результаты упорядочивающаго дѣйствія хорошей морали; и субъективная часть, правда, должна будетъ еще дать послѣднюю санкцію характеру, имѣющему нравственные задатки, окончательно исправить его и усовершенствовать, но она будетъ въ состояніи легко сдѣлать это.

10. Различныя группы представленій производятъ различныя хотѣнія; этимъ объясняются усилія привести въ согласіе разнообразныя хотѣнія.

Такъ какъ каждая группа представленій можетъ заключать въ себѣ различное хотѣніе, то бываетъ такъ, что разныя хотѣнія согласуются или не согласуются одно съ другимъ. И такъ какъ, кромѣ того, человѣкъ пребываетъ преимущественно въ своемъ хотѣніи, то онъ повелѣваетъ самъ себѣ, произноситъ рѣшенія относительно себя, пробуетъ господствовать надъ собою.

Въ подобныхъ попыткахъ онъ все болѣе и болѣе дѣлаегь себя объектомъ своего наблюденія. Ту часть его хотѣнія, которую онъ уже находитъ въ себѣ при такомъ самонаблюденіи, мы назовемъ объективной частью характера, а то новое хотѣніе, которое возникаетъ только при самонаблюденіи и вслѣдствіе самонаблюденія, въ отличіе отъ той части, назовемъ субъективной частью характера.

Эта вторая часть можетъ завершить свое развитіе только въ зрѣломъ возрастѣ; но начало ея падаетъ на дѣтскій возрастъ; въ юношахъ она обыкновенно развивается быстро, но различнымъ образомъ и съ различной силой, смотря по индивидуальности.

11. Такимъ образомъ передъ воспитателемъ возникаютъ двѣ задачи: наблюдать и направлять, съ одной стороны, объективную часть характера, съ другой стороны, его субъективную часть. Къ первой принадлежатъ: темпераментъ, склонности, привычки, желанія, аффекты; ко второй относится та или иная степень прямодушія или хитрости воспитанника и привычный ему способъ разсуждать.

12. Вообще можно считать условіемъ выгоднымъ для образованія характера, если воспитанникъ остается одинаковъ въ своемъ хотѣніи и не становится игролищемъ своихъ фантазій и капризовъ. Такую ровность, не требующую никакихъ усилій, можно назвать памятью воли.

Если индивидуумъ обладаетъ отъ природы этимъ преимуществомъ, то объективная часть характера легко приходитъ въ согласіе сама съ собой. Воспитанникъ знаетъ тогда, что во многихъ обстоятельствахъ, когда приходится терпѣть, имѣть, дѣлать, одно полагаетъ предѣль другому; что, напр., нерѣдко мы должны терпѣть, чтобы получить возможность имѣть и дѣлать то, что желаемъ; что дѣла, которыя мы охотно дѣлаемъ, не всегда ведутъ къ той выгодѣ, которую мы желали бы имѣть, и т. д. Если это достаточно ясно для воспитанника, то скоро онъ самъ себѣ скажетъ, что для него болѣе или менѣе важно; онъ дѣлаетъ выборъ, и его выборъ чаще всего имѣетъ опредѣляющее значеніе для характера и прежде всего для его объективной стороны.

Когда созрѣетъ субъективная часть характера, тог-



да послѣдовательно возникаютъ намѣренія, правила, принципы и связанные съ ними выводы, заключенія и мотивы дѣятельности.

Стремленіе осуществить эти мотивы часто будетъ стоить борьбы. Слабость или сила характера будетъ зависѣть отъ большаго или меньшаго согласія обѣихъ частей его. Нравственное начало должно лежать въ основаніи той и другой части; въ противномъ случаѣ сила характера вовсе не желательна.

### III.

#### ПАМЯТЬ ВОЛИ. — ВЫБОРЪ. — ПРИНЦИПЫ. — БОРЬБА <sup>1)</sup>.

13. Существуютъ извѣстные задатки къ твердости характера, которые можно иногда замѣтить довольно рано; чтобы обозначить ихъ проявленія, я не могу подобрать выраженія лучшаго, чѣмъ память характера.

14. Я избѣгаю здѣсь всякаго психологическаго объясненія тѣхъ явленій, которыя отмѣчены словами: память, способность воспоминанія и пр., какъ если бы эти явленія выражали особую дѣятельность или даже силу души. Я удивляюсь однако тому, что устойчивость нашихъ представленій тщательнѣе не сопоставили съ устойчивостью нашего хотѣнія, которая составляетъ существенную основу объективной части характера.

15. Несомнѣнно, что человекъ, у котораго хотѣніе не выступаетъ, — подобно представленіямъ, сохраняемымъ памятью, — само собою всегда однимъ и тѣмъ же, какъ только данъ тотъ же поводъ, и который долженъ сначала рефлексіей перенестись къ предыдущему рѣшенію, — употребить много усилій, чтобы пріобрѣсти характеръ. И именно потому, что у дѣтей не часто встрѣчается естественная устойчивость воли, на долю нравственнаго образованія падаетъ много работы.

16. Совокупность всего, что составляетъ предметъ устойчиваго хотѣнія, — въ смыслѣ заключенія или

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 3, гл. I, §§ 10—19.

исключенія—образуетъ объективную часть характера. Но эта составная часть представляетъ извѣстное разнообразіе, и не все является предметомъ одинаково стойкаго и сильнаго хотѣнія. Въ хотѣніи есть ступени, опредѣляемыя выборомъ; а выборъ состоитъ въ предпочтеніи и отверженіи. Для того, кто дѣлаетъ выборъ съ чистой искренностью, каждая вещь имѣетъ ограниченную цѣнность, и только одно возвышенное можетъ наполнить душу безграничнымъ стремленіемъ. Наклонности обладаютъ прочной конструкціей, и именно различія количественныхъ отношеній, существующихъ въ этой конструкціи, образуютъ различіе характеровъ; помимо этого, люди имѣютъ въ общемъ почти одинаковыя наклонности. — Слишкомъ впрочемъ очевидно, что оцѣнка этихъ различій можетъ происходить только по индивидуальному масштабу. Но она необходима для того, чтобы укрѣпился характеръ. Мы должны знать, какъ дороги намъ наши желанія. Все ничтожное должно отпасть, исчезнуть передъ великимъ и наиболѣе важнымъ.

17. Лишь только сюда привходитъ умъ какъ интеллектъ, чтобы созерцать себя самого и предметы своего хотѣнія, то важно установить, до какой степени субъективный элементъ личности умѣетъ оставаться независимымъ отъ элемента объективнаго. Чистый вкусъ побудитъ индивидуума произнести столь же безпристрастное сужденіе о себѣ самомъ, какъ и о постороннемъ; по крайней мѣрѣ въ этомъ случаѣ, субъективная часть характера есть и остается чисто нравственной, несмотря на все несогласіе съ объективной частью.—Но обыкновенно человѣкъ, созерцающій самъ себя, старается выразить только свою собственную личность. А такъ какъ тутъ идетъ рѣчь главнымъ образомъ о характерѣ, то мы можемъ не касаться вопроса о томъ, какъ далеко это выраженіе собственной личности можетъ уклоняться отъ нравственной нормы.

18. Усиліе понять себя дѣйствуетъ непосредственно такъ же, какъ усиліе укрѣпить себя, ибо черезъ это элементъ болѣе крѣпкій еще болѣе выдвигается въ сознаніи передъ элементомъ менѣе крѣпкимъ. Черезъ это человѣкъ легко приходитъ къ извѣстному единству съ самимъ собою, доставляющему чувство благосостоянія, достаточно сильное для того, чтобы

властвовать надъ внутренней критикой. Такимъ образомъ, наиболѣе выдающіеся пункты объективнаго элемента поднимаются на высоту принциповъ въ субъективной части характера, и господствующія наклонности получаютъ тогда какъ бы законное утвержденіе.

19. Но это самосозерцаніе, въ которомъ возникаютъ принципы, оказываетъ еще другія услуги внутреннему укрѣпленію. Индивидуумъ можетъ понять себя только съ тѣмъ, что его окружаетъ; онъ можетъ понять свои наклонности только съ ихъ объектами. При нѣкоторой силѣ теоретическаго мышленія можно видѣть, что вмѣстѣ съ этими принципами входитъ въ соображеніе также измѣнчивость обстоятельствъ, которыя должны направлять ихъ приложеніе. Человѣкъ учится опредѣлять себя по мотивамъ; онъ учится внимать основаніямъ; это значитъ, онъ учится подводить каждый разъ подъ высшіе принципы, которыя онъ усвоилъ, низшіе принципы, которые приносятъ съ собою время, и только тогда вводитъ въ практику вытекающія отсюда заключенія. Это свойство характера я называю мотивировкой; она должна быть связана непосредственно съ твердостью принциповъ.

20. Но объективный элементъ личности никогда не возможно вполне заключить въ принципы. Каждая индивидуальность есть и остается хамелеономъ; отсюда слѣдуетъ, что каждый характеръ иногда окажется втянутымъ во внутреннюю борьбу. Въ этой борьбѣ блестяще проявляется сила мужа и, быть можетъ, его добродѣтель; но тогда опасность грозитъ нравственному здоровью, а въ концѣ концовъ и физическому. Поэтому было бы нѣкоторое основаніе желать, чтобы не было борьбы. Но такой превратной морали, которая учитъ, что не должно бороться, не дано власти искоренить борьбу. Смягчить послѣднюю могутъ предупредительныя мѣры воспитанія.



## ГЛАВА III.

### ЕСТЕСТВЕННЫЙ ХОДЪ ОБРАЗОВАНІЯ ХАРАКТЕРА <sup>1)</sup>.

1—2. Прежде чѣмъ давать правила воспитанія, образующаго характеръ, мы должны прослѣдить путь, который обыкновенно избираютъ натуры, предоставленныя сами себѣ, чтобы мало-по-малу пріобрѣсти характеръ. Извѣстно, что люди, вылѣпленные изъ неслишкомъ мягкой глины, не ждуть, пока воспитатель дастъ имъ характеръ, какой будетъ ему угодно. И какъ часто въ этомъ случаѣ воспитатели берутъ на себя бесполезный трудъ, чтобы произвести то, что дѣлается само собою и что въ концѣ концовъ приходится принять, когда оно готово, такимъ, какимъ оно есть!

#### I.

ДѢЙСТВОВАНИЕ ЕСТЬ ПРИНЦИПЪ ХАРАКТЕРА.

3. Мы уже видѣли, въ чемъ состоитъ характеръ и, если онъ есть, то гдѣ имѣетъ пребываніе. Мѣсто его пребыванія—воля; родъ рѣшимости воли опредѣляетъ тотъ или иной характеръ.

4. Какимъ образомъ рождается характеръ? На этотъ вопросъ мы отвѣтимъ тогда, когда покажемъ, какъ воля становится рѣшимостью.

5. Прежде всего спросимъ себя: что такое воля безъ рѣшимости?

6. Едва ли это была бы воля!—Неопредѣленное возбужденіе, простая склонность къ объекту, безъ мысли объ его достиженіи,—это можетъ называться желаніемъ, стремленіемъ.

---

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 3, гл. IV, §§ 1—34, 41.—Гербартъ называетъ эту главу „удобнымъ пунктомъ, съ котораго можно бросить взглядъ на все сочиненіе“ (см. кн. I, гл. III, § 3 нашего перевода).

7. Кто говоритъ: я хочу! тотъ уже, въ своей мысли, владѣеть будущимъ; онъ видитъ себя уже исполняющимъ, владѣющимъ, пользующимся.

8. Покажите ему, что онъ не можетъ достигнуть того, чего хочетъ, и онъ перестанетъ хотѣть, потому что онъ васъ понимаетъ. Но желаніе, быть можетъ, останется при немъ и проявится во всей своей порывистости или прибѣгнетъ ко всякимъ хитрымъ приемамъ.—Въ этой попыткѣ слѣдуетъ видѣть новую волю, направленную уже не на предметъ, но на производимыя движенія, и соединенную со знаніемъ возможности производить эти движенія и съ надеждой на достиженіе цѣли посредствомъ искуснаго ихъ сочетанія.—Полководецъ желаетъ побѣдить; поэтому онъ хочетъ, чтобы его войска дѣлали маневры. Онъ не хотѣлъ бы этихъ маневровъ, если бы ему не была извѣстна сила его приказаній.—Но пусть кто-нибудь попробуетъ захотѣть танцовать такъ, какъ можетъ хотѣть танцовать какой-нибудь Вестрисъ (задача, которую предложилъ Якоби).—Конечно, найдутся люди, которые возымѣютъ желаніе захотѣть подобнаго; и, безъ сомнѣнія, образованіе артиста началось съ желанія, но и хотѣніе его не могло ни на одинъ шагъ предупредить его послѣдовательные успѣхи; оно могло, самое большее, итти по ихъ слѣдамъ.

9. Слѣдовательно, дѣйствіе преобразовываетъ желаніе въ волю. Но для дѣйствія необходимы: способность и удобный случай.

10. Изъ этого можно усмотрѣть все то, что должно соединиться, чтобы образовать характеръ.

11. Ясно, что, во-первыхъ, дѣйствія человѣка ограничены кругомъ его желаній. Желанія же отчасти имѣютъ животное происхожденіе, отчасти порождаются духовными интересами.

12. Во-вторыхъ, сюда присоединяются индивидуальныя способности вмѣстѣ съ внѣшними обстоятельствами, благопріятствующими или препятствующими. Ихъ вліяніе тѣмъ сложнѣе, чѣмъ больше средствъ должно быть употреблено для достиженія извѣстной цѣли, чѣмъ больше содѣйствія или затрудненій извнѣ и изнутри могутъ испытать посредствующія дѣйствованія.

13. Но прежде всего здѣсь слѣдуетъ принять въ соображеніе, что значительная часть дѣйствованія

образованнаго человѣка происходитъ только внутри его, и что большею частью внутренніе опыты указываютъ намъ, что мы можемъ сдѣлать. Отъ того, къ какой цѣли мы имѣемъ или не имѣемъ инстинкта и легкости повернуть наши мысли, зависитъ прежде всего направленіе характера. Затѣмъ важно и то, какой видъ внѣшняго дѣйствованія, во всей его сложности, всего яснѣе представляется воображенію. Великій человѣкъ уже давно въ мысляхъ совершилъ извѣстное дѣйствіе, — онъ чувствовалъ себя совершающимъ, онъ видѣлъ себя выступающимъ на сцену, — прежде чѣмъ его внѣшнее дѣйствіе, отраженіе внутренняго дѣйствія, перешло въ область видимыхъ фактовъ. Нѣкоторые мимолетные опыты, ничего въ сущности не доказывающіе, превращая безъ труда его лестное мнѣніе о себѣ въ увѣренность, легко могли убѣдить его, что онъ осуществитъ и во внѣ то, что ясно видитъ внутри себя. Вытекающее отсюда мужество возмѣщаетъ дѣятельность, какъ основа рѣшительной воли.

14. Несчастье — хотѣтъ чего-нибудь великаго и не имѣть силы исполнить это. Путь разрушенія тотъ же, что и путь образованія, только въ обратномъ направленіи. Недовольство, ставшее привычнымъ, есть частота характера.

## II.

### Вліяніе круга представленій на характеръ.

15. *Ignoti nulla cupido!* — Кругъ наличныхъ представленій заключаетъ въ себѣ всю совокупность того, что, по ступенямъ интереса, можетъ подняться до желанія и затѣмъ, посредствомъ дѣйствованія, до хотѣнія. Кромѣ того, онъ содержитъ запасъ всего необходимаго для всякаго функционированія мудрости: въ немъ находятся элементы познанія и разсудительности, безъ которыхъ человѣкъ не имѣлъ бы никакихъ средствъ достигнуть своихъ цѣлей. Въ кругѣ представленій пребываетъ вся внутренняя дѣятельность, первоначальная жизнь, первая энергія; въ немъ всѣ движенія должны



происходить легко; всякая вещь должна быть на своемъ мѣстѣ, чтобы каждую минуту можно было найти ее и воспользоваться ею. Въ немъ ничто не должно загораживать дорогу, никакая тяжелая масса не должна мѣшать движенію впередъ: въ немъ должны царствовать ясность, ассоціація, система и методъ. Тогда мужество получаетъ точку опоры въ обезпеченіи хорошаго внутренняго функціонированія; и не безъ основанія, такъ какъ внѣшнія препятствія, которыя могутъ неожиданно возстать передъ предусмотрительностью упорядоченнаго ума, не испугаютъ того, кто знаетъ, что при новыхъ обстоятельствахъ онъ тотчасъ создастъ себѣ новые планы.

16. Если эта внутренняя увѣренность ума, въ достаточной степени хотя и легко вооруженнаго, соединена съ исключительно эгоистическимъ интересомъ, то характеръ не замедлитъ подвергнуться рѣшительной и несомнѣнной порчѣ. Поэтому должно стараться о развитіи всего того, что относится къ участию, вплоть до желанія и дѣйствованія.

17. Если, напротивъ того, во всѣ нравственные интересы пробуждены и притомъ достаточно живо для того, чтобы обнаружиться посредствомъ желанія, то легко можетъ оказаться, что для достиженія всѣхъ цѣлей не достанетъ средствъ, чрезмѣрное дѣйствованіе достигнетъ не многого, быть можетъ оно испытаетъ даже униженіе, — и характеръ останется мелкимъ. Однако такіе случаи рѣдки и помочь тутъ не трудно.

18. Если недостаетъ внутренней увѣренности, нѣтъ нравственныхъ интересовъ и скуденъ запасъ представленій, тогда открыто попріще для животныхъ желаній. А изъ послѣднихъ можетъ выйти лишь нѣчто уродливое, нѣчто похожее на карикатуру характера.

19. Предѣлы круга представленій суть предѣлы для характера, но не предѣлы характера. Ибо вовсе не весь кругъ представленій переходитъ въ дѣйствіе. — Однако то, что спокойно лежитъ въ глубинѣ души и предоставлено само себѣ, также имѣетъ значеніе для слабыхъ мѣстъ характера. Обстоятельства могутъ привести все это въ движеніе. Поэтому обученіе не должно долго пренебрегать тѣмъ, чего оно не могло подвинуть достаточно далеко. Ибо это самое можетъ по меньшей мѣрѣ служить средствомъ опредѣленія

возбудимости <sup>1)</sup>; оно также можетъ увеличивать и улучшать наличныя расположенія къ будущимъ впечатлѣніямъ.

20. До сихъ поръ была рѣчь объ объективной части характера. Если ложныя мнѣнія уже для нея вредны, какъ ошибочныя предпосылки, на которыхъ она строитъ свои выводы, то предубѣжденія еще болѣе вредны для субъективной части характера, для самокритики и самооцѣнки, которая держится, какъ за твердое основаніе, за то, что ей представляется справедливымъ, дозволительнымъ, приличнымъ и цѣлесообразнымъ. Едва ли можно указать какой-либо значительный характеръ, который бы не былъ рабомъ собственныхъ предубѣжденій! Затронуть ихъ—значить напасть на принципы въ самомъ ихъ корнѣ, вызвать столкновеніе между субъективнымъ и объективнымъ элементами характера; это значитъ лишить человѣка единенія съ самимъ собою и сбить его съ пути. Конечно, тѣ, которые привязаны къ старымъ предубѣжденіямъ, имѣютъ основательныя причины не отдаваться новымъ фантазіямъ; — и, съ другой стороны, невозможно принести истинѣ большей жертвы, чѣмъ признаніе заблужденій, съ которыми была связана личность. Подобная жертва достойна высокаго уваженія, но также и сожалѣнія.

21. Кто желаетъ продолжить для себя приведенныя здѣсь соображенія, въ которыхъ мы не хотимъ заходить слишкомъ далеко, тотъ не можетъ не придти къ тому убѣжденію, что образованіе круга представленій есть самая существенная часть воспитанія. Пусть онъ тогда представитъ себѣ всю обычную школьную дребне-

---

<sup>1)</sup> Подъ этимъ словомъ здѣсь разумѣется просто способность быть возбуждаемымъ. Относительно этой возбудимости характера Гербартъ въ другомъ мѣстѣ говоритъ слѣдующее: „Нельзя ожидать, чтобы человѣкъ обратилъ въ дѣйствіе всѣ свои представленія. Многое пребываетъ въ подавленномъ состояніи за немногими сильными импульсами, и эти импульсы, даже если они въ началѣ имѣли только слабый перевѣсъ, усиливаются въ самомъ дѣйствованіи. Но, какъ бы рѣшительно ни было или могло быть благодаря имъ дѣйствованіе, новыя впечатлѣнія всегда легко могутъ дать характеру новое направленіе, если они встрѣтятся со старыми родственными впечатлѣніями и пробудятъ ихъ. Все зависить въ значительной части отъ этихъ представленій, скрытыхъ на глубинѣ души“. *Педагогическіе афоризмы*, § 182.

день и тотъ кругъ представлений, котораго можно отъ нея ожидать. Пусть онъ подумаетъ, разумно ли дѣлать изъ обученія простое сообщеніе отрывочныхъ свѣдѣній и одному только нравственному образованію предоста-вить задачу сдѣлать людьми тѣхъ, кто носитъ человѣ-ческой обликъ.—Разумѣется, утомившись прежде вре-мени подобными размышленіями, многіе лѣниво разля-гутся на ложѣ свободы <sup>1)</sup>, если не бросятся на ложе фатализма. Этимъ людямъ я не могу здѣсь ничего сказать. И если набитое шипами терновника ложе, на которое они бросаются, не заставляеть ихъ вскочить съ него, то никакія разсужденія не въ состояніи нару-шить ихъ покоя.

### III.

#### ВЛІЯНІЕ ПРИРОЖДЕННЫХЪ РАСПОЛОЖЕНІЙ НА ХАРАКТЕРЪ.

22. Чтобы желанія обнаружилась въ дѣйствіи, имъ должны сопутствовать два условія: природенныя расположенія и удобный случай.

23. Но прежде чѣмъ ближе разсматривать то и дру-гое, не лишне будетъ сдѣлать одно замѣчаніе, непо-средственно связанное съ предыдущими разсужденіями, относительно педагогической важности того, что еще подлежитъ нашему изслѣдованію. Природенныя распо-ложенія развиваются медленно и созрѣваютъ только въ возмужаломъ возрастѣ; также только тогда пред-ставляется настоящей случай къ внѣшнему дѣйстви-ванію, и отъ этого тогда само внутреннее дѣйствованіе получаетъ достаточную напряженность. А такъ какъ дѣйствованіе образуетъ характеръ, то въ ранніе годы отъ этого послѣдняго существуетъ только то, что вну-тренно стремится къ дѣйствію, — какъ бы текучее со-стояніе, изъ котораго онъ въ послѣдствіи выйдетъ, только слишкомъ быстро, чтобы кристаллизироваться. Именно въ тотъ моментъ, когда характеръ находитъ точку опоры и дѣлается устойчивымъ, слѣдовательно въ на-чалѣ возмужалаго возраста, при вступленіи въ свѣтъ,

<sup>1)</sup> Намекъ на теорію трансцендентальной свободы.



весьма важно, какія прирожденныя расположенія и случаи выступаютъ совмѣстно съ желаніями, ранѣе собранными. Но въ этотъ моментъ воспитаніе уже закончено, время его прошло и воспримчивость къ нему исчерпана; и дѣло его—признать это нужно—отчасти предоставлено случайности, противъ которой можно себя обезпечить въ извѣстной мѣрѣ только вполнѣ равномернымъ развитіемъ субъективной и объективной стороны личности. — Именно поэтому воздѣйствіе, производимое на кругъ представленій, которыя человѣкъ приносить съ собою въ тотъ періодъ, когда міръ открывается передъ нимъ и къ его услугамъ является физическая сила въ полной зрѣлости, — это воздѣйствіе, хотя оно затрогиваетъ только одинъ факторъ характера, тѣмъ не менѣе способствуетъ сознательному образованію характера едва ли не во всей его цѣлости.

24. Что же касается прирожденныхъ расположеній, то наиболѣе важное отличіе одного индивидуума отъ другого, за исключеніемъ особыхъ случаевъ, состоитъ не въ томъ, къ чему человѣкъ обнаруживаетъ вкусъ и податливость, а скорѣе въ формальной особенности, которая бываетъ различна у различныхъ индивидуумовъ: именно въ большей или меньшей легкости, съ которой измѣняется ихъ душевное состояніе. Мало подвижныя индивидуумы, если они при этомъ одарены яснымъ умомъ, обладаютъ наилучшими расположеніями; они требуютъ только весьма тщательнаго обученія. Подвижныя индивидуумы легче поддаются обученію; они даже содѣйствуютъ ему собственнымъ исканіемъ, но они нуждаются въ нравственномъ образованіи даже послѣ обычнаго періода воспитанія; потому-то они подвержены вліянію случайности и почти никогда не доходятъ до обладанія столь совершенной личностью, какъ тѣ первые.

25. Ясно, что первое условіе характера — память воли — находится въ тѣснѣйшей связи со степенью подвижности души. Нѣтъ людей болѣе безхарактерныхъ, чѣмъ тѣ, которые, по капризу, видятъ одно и то же то бѣлымъ, то чернымъ, или которые, чтобы „итти съ вѣкомъ наравнѣ“, мѣняютъ свои взгляды сообразно съ модой. Такое легкомысліе встрѣчается уже у дѣтей, которыя забрасываютъ всѣхъ вопросами обо всемъ, не

дожидаясь отвѣта, и ежедневно мѣняютъ игрушки и товарищей; оно встрѣчается у юношей, которые каждый мѣсяць учатся играть на новомъ инструментѣ и изучаютъ одинъ новый языкъ за другимъ; наконецъ, если угодно, и у молодыхъ людей, которые сегодня слушаютъ шесть лекцій, завтра занимаются одни, а послѣ завтра отправляются въ путешествіе.—Послѣдніе вышли уже изъ періода нравственнаго образованія, а первымъ оно можетъ быть полезно. Но тѣ наиболѣе достойны воспитанія, которые привязаны къ тому, что они знаютъ, отвращаются отъ новаго, если оно только ново, и трезво относятся ко всему, что ослѣпляетъ другихъ своимъ блескомъ; которые остаются въ собственной средѣ, занимаются своимъ дѣломъ, охраняютъ его и развиваютъ, не легко даютъ сбить себя съ пути, иногда представляются упрямыми и тупыми, не будучи на самомъ дѣлѣ таковы, сначала неохотно допускаютъ вмѣшательство воспитателя, встрѣчаютъ его холодно, не становятся къ нему въ близкія отношенія. Такіе больше всего нуждающіеся въ воспитаніи индивидуумы, которые, будучи предоставлены сами себѣ, всегда остаются на одной точкѣ, и, вслѣдствіе своей цѣпкости, обречены на несомнѣнную односторонность, которые могутъ даже казаться склонными ко всякимъ нравственнымъ уродливостямъ, происходящимъ отъ фамильной гордости, отъ сенктантскаго духа и т. п.,—такіе индивидуумы особенно стоятъ того, чтобы возбуждать въ нихъ интересы всякаго рода; благодаря ихъ доброй волѣ, разъ сумѣли снискать ее, они представляютъ для воспитанія твердую почву и внушаютъ надежду, что сохранятъ чистоту и прямоту своего уже упорядоченнаго ума даже тогда, когда послѣдніе наиболѣе важные моменты образованія характера произойдутъ среди обстоятельствъ, независимыхъ отъ всякой воспитательной силы, но пригнанныхъ волнами взбаламученнаго житейскаго моря. Нечего, надѣюсь, бояться, что столь крѣпкія натуры окажутъ слишкомъ сильное сопротивленіе гнущей ихъ силѣ воспитанія. Конечно, это будетъ, если принятыся за нихъ, когда они достигли уже юношескаго возраста, и когда найдется не очень много точекъ соприкосновенія съ ними; но ребенокъ, который оказывается сильнѣе, чѣмъ основательное обученіе, послѣдовательное управленіе и ра-

зумное веденное нравственное образованіе, — такой ребенокъ представляетъ собою уродливость.

26. Для образованія характера слѣдуетъ также принять въ соображеніе разницу въ прирожденныхъ расположеніяхъ, которая опредѣляетъ, что болѣе или менѣе легко удастся индивидууму. Ибо что удается, то дѣлается охотно и часто повторяется и, если не можетъ стать цѣлью, то служитъ по крайней мѣрѣ средствомъ, а потомъ дѣйствуетъ какъ сила, способная благопріятствовать другимъ цѣлямъ и усиливать направленіе ума въ ихъ сторону. — Однако высшая степень удачи отдѣльныхъ дѣйствованій, отмѣчающая спеціальный геній, вовсе не благопріятна для образованія характера. Ибо геній слишкомъ зависитъ отъ прирожденныхъ расположеній, чтобы допускать память воли; онъ самъ не распоряжается собою. Капризы художника не означаютъ характера. Кромѣ того, занятія художника всегда заключены, такъ сказать, въ слишкомъ обособленномъ углу человѣческой жизни и дѣятельности для того, чтобы весь человекъ могъ управлять собою изъ этого угла. Даже во всей обширной области наукъ нѣтъ ни одной, которая могла бы сама по себѣ нести въ житейскомъ потокѣ того, кто ей преданъ. — Только универсальный геній, если онъ существуетъ, желателенъ. Съ отдѣльными аномаліями, вложенными природою во врожденные расположенія, воспитаніе не должно имѣть ничего общаго; въ противномъ случаѣ человекъ разрушенъ. Прекрасные таланты могутъ развиваться въ часы досуга, подъ видомъ скромныхъ увлеченій любителя, и смотрѣть, какъ далеко они могутъ пойти. Дѣло индивидуума рѣшиться или не рѣшиться опредѣлить этимъ свое призваніе; воспитатель можетъ въ то же время давать совѣты, но воспитательный трудъ его не нуженъ, гдѣ есть призваніе!

27. Основаніе всѣхъ прирожденныхъ расположеній есть физическое здоровье. Болѣзненные натуры чувствуютъ себя въ зависимости, а сильныя осмѣливаются хотѣть. Поэтому къ воспитанію характера относится забота о здоровьи, хотя она не входитъ въ область педагогики, ибо послѣдней чужды управляющія этой заботѣ основанія.



## IV.

## ВЛІЯНІЕ ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ХАРАКТЕРЪ.

28. О вредномъ вліянні разсѣяннаго образа жизни на характеръ писали, особенно педагоги, такъ часто, что мнѣ остается только пожелать, чтобы имъ повѣрили, не считали педантствомъ весьма необходимую предосторожность держать дѣтей вдали отъ удовольствій взрослыхъ людей, а скорѣе обратили бы вліяніе на несомнѣнное благодѣяніе, оказываемое своимъ дѣтямъ тѣми родителями, которые, устраивая домашній распорядокъ, заботятся о точной правильности ежедневной жизни.

29. Но я долженъ сказать, что эта правильность иногда бываетъ устроена до того однообразно, до того стѣснительно, что молодежь стремится дать просторъ своимъ связаннымъ силамъ. Въ случаѣ, наименѣе неблагоприятномъ, образованіе характера покидаетъ путь сознательнаго руководства и ищетъ собственнаго пути. Ибо не можетъ быть рѣчи о руководствѣ, когда воспитанникъ говоритъ себѣ, что онъ хочетъ иного, нежели воспитатель.

30. Слѣдуетъ, напротивъ того, давать просторъ юношескимъ силамъ. Своевременно это дѣлается только тогда, когда желанія направлены на хорошій путь уже въ моментъ ихъ возникновенія, — всего лучше, когда они возникаютъ изъ интереса равномерно распределеннаго. Но очевидно, что образованіе характера удастся тѣмъ вѣрнѣе, чѣмъ ранѣе оно будетъ начато и перенесено на періодъ воспитанія въ собственномъ смыслѣ. А это, согласно сказанному раньше, возможно только однимъ путемъ, именно рано привлекая къ дѣятельности молодого человѣка, даже еще ребенка. Тѣ, которые выросли въ пассивномъ послушаніи, не обнаруживаютъ еще никакого характера, когда ихъ освобождаютъ отъ надзора; они образуютъ его потомъ, слѣдуя своимъ скрытымъ наклонностямъ и подъ вліяніемъ обстоятельствъ, когда никто уже не имѣетъ власти надъ ними, или когда каждая власть, которую можно было бы примѣнить къ нимъ, задѣнетъ ихъ вкось или заставитъ отпрыгнуть въ сторону, если не раздробитъ

ихъ совершенно. Каждый должно быть, къ сожалѣнію, имѣлъ печальный опытъ съ подобными субъектами.

31. Много говорятъ о пользѣ для юношества за каляющаго образа жизни. Я одобряю все, что способствуетъ закалу тѣла, но я убѣжденъ, что лишь тогда найдутъ настоящій принципъ закаливанія чело-вѣка, — который состоитъ не только изъ тѣла, — когда научатся устраивать для молодежи такой образъ жизни, который позволилъ бы ей по ея собственной инициативѣ и въ правильномъ направленіи проявлять дѣятельность, серіозную въ ея собственныхъ глазахъ. Этому въ значительной мѣрѣ могла бы способствовать извѣстная публичность жизни. Но публичные акты, обычные до сихъ поръ, не выдерживаютъ ни малѣйшей критики. Имъ недостаетъ чаще всего перваго условія, которому должно удовлетворять дѣйствование, образующее характеръ: они происходятъ не по личной инициативѣ, они не представляютъ собою дѣйствія, посредствомъ котораго внутреннее желаніе выказываетъ рѣшимость какъ воля. Вспомнимъ наши экзамены отъ вступительныхъ до испытаній на докторскую степень. Вспомнимъ, если угодно, рѣчи, театральныя представленія при этомъ, пріучающія молодыхъ людей къ самоувѣренности и ловкости. Все это можетъ научить искусству казаться; но силу, необходимую для того, чтобы показать себя самому себѣ и оставаться самимъ собою, составляющую основаніе характера, будущій чело-вѣкъ, котораго вы подвергали этимъ упражненіямъ, когда-нибудь быть можетъ съ болью въ сердцѣ, но напрасно будетъ искать въ себѣ.

32. Если бы меня спросили, какими лучшими упражненіями замѣнить вышеуказанныя, признаюсь, я оказался бы неспособенъ отвѣтить. Я не вѣрю, чтобы при современномъ состояніи нашего общества можно было устроить сколько-нибудь значительныя общественныя учрежденія, имѣющія цѣлью направлять юношество къ надлежащей дѣятельности. Но я думаю, что тѣмъ болѣе отдѣльныя лица должны пользоваться всѣми удобствами своего положенія, чтобы отвѣчать потребностямъ своихъ дѣтей. Я думаю, что тѣ отцы, которые рано привлекаютъ своихъ дѣтей къ участию въ семейныхъ дѣлахъ, дѣлаютъ много для образованія ихъ характера.— Впрочемъ все это приводитъ насъ къ

высказанному выше положенію, что образованіе характера есть главнымъ образомъ образованіе круга представленій. Ибо, во первыхъ, не слѣдуетъ дозволять дѣйствовать по собственной инициативѣ тѣмъ, которые не обладаютъ настолько правильнымъ желаніемъ, чтобы превратить его въ дѣйствіе; такіе индивидуумы могутъ итти впередъ только въ дурномъ, и по отношенію къ нимъ педагогическое искусство состоитъ скорѣе въ умѣніи удерживать ихъ! Во-вторыхъ, разъ кругъ представленій образованъ съ такой полнотой, что чистый вкусъ безусловно господствуетъ въ фантазіи надъ дѣйствованіемъ, то почти совершенно отпадаетъ забота относительно образованія характера въ самой жизни: индивидуумъ, ставшій свободнымъ, сумѣетъ выбрать удобные случая для внѣшняго дѣйствованія, а тѣми случаями, которые сами представляются ему, воспользоваться такимъ образомъ, что справедливость и добро могутъ только укрѣпляться въ его сердцѣ.

## V.

## Вліянія, воздѣйствующія на нравственныя черты характера.

33. Хорошее обученіе вноситъ ясность въ цѣлый рядъ нравственныхъ элементовъ и обособляетъ ихъ, а также даетъ энциклопедическое знакомство съ цѣлымъ рядомъ этихъ элементовъ и съ случаями, которые чаще всего вызываютъ ихъ въ жизни; оно давно уже старается достигать этого при помощи множества картинокъ, на которыхъ болѣе или менѣе удачно изображено, въ видѣ выдающагося момента какой-нибудь исторіи, то, что должно быть рекомендовано вниманію ребенка самою привлекательностью занимательной стороны ея, какъ предметъ для нравственнаго размышленія. Хорошія услуги, оказанныя уже въ этомъ отношеніи нашими педагогами, въ моихъ глазахъ болѣе значительны, чѣмъ тѣ несовершенства, которыхъ всегда можно ожидать въ такихъ элементарныхъ изображеніяхъ. Впрочемъ, мы имѣемъ возможность выбирать изъ большого количества ихъ, и одна *Дѣтская*



*Библиотека Кампе* даетъ цѣнный вкладъ для будущаго лучшаго собранія.

34. Раннее знакомство съ людьми не признается желательнымъ! Въ моихъ глазахъ это слабая сторона педагогики. Безусловно необходимо, чтобы юношество никогда не освоилось со зломъ, но обереганіе нравственнаго чувства не должно заходить такъ далеко, по крайней мѣрѣ не должно продолжаться такъ долго, чтобы люди, каковы они есть въ дѣйствительности, были предметомъ удивленія уже молодого человѣка. Конечно, дурное сообщество заразительно, и почти также заразительно останавливаніе фантазіи на привлекательныхъ изображеніяхъ зла. Но раннее знакомство съ человѣчествомъ въ его разнообразныхъ индивидуальностяхъ не только рано упражняетъ нравственный взоръ, но и обезпечиваетъ, что очень важно, отъ опасныхъ неожиданностей. И живое изображеніе тѣхъ, которые были, наилучшимъ образомъ подготавливаетъ къ наблюденію надъ тѣми, которые теперь существуютъ; только прошлое должно быть освѣщено достаточно ясно, чтобы люди его представлялись такими, какъ мы, а не существами совершенно иного рода.

---

## ГЛАВА IV.

### ПРИЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВООБЩЕ.

#### *Первое изложение* <sup>1)</sup>.

#### I.

#### РАЗЛИЧНЫЕ ПРИЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ.

1. Нравственное образование вызывает чувства или противодѣйствуетъ имъ. Чувства, вызываемыя имъ, суть удовольствіе или неудовольствіе. Тѣ чувства, которымъ оно противодѣйствуетъ, оно устраняетъ или избѣгая предмета, могущаго вызвать ихъ, или же дѣлая такъ, что этотъ предметъ или терпится или оставляется въ сторонѣ, какъ безразличный.

2. Въ томъ случаѣ, когда избѣгаютъ предмета, — его ли держа вдали отъ сферы, доступной воспитаннику, или воспитанника вдали отъ сферы этого предмета — обыкновенно воспитанникъ ничего не знаетъ объ этомъ; по крайней мѣрѣ онъ непосредственно не испытываетъ на себѣ этого приема.

3. Постепенность въ наказаніяхъ, трудная уже въ государствѣ, еще труднѣе дома, гдѣ все сведено на незначительныя пропорціи. Здѣсь главное въ тонѣ, какой принимаетъ управленіе; этотъ тонъ долженъ дать ребенку почувствовать, что онъ поступилъ въ данномъ случаѣ не какъ воспитанникъ, но какъ чело-вѣкъ въ обществѣ, и что къ нему относятся соотвѣтственнымъ образомъ; этотъ тонъ долженъ подгото-влять его къ его будущему гражданскому существо-

<sup>1)</sup> *Общая Педагогика*, кн. 3, гл. V, §§ 11, 12, 18—36, 40—42.

ванію. Лишь постольку точно установленное управленіе дѣтми является въ то же время частью обученія.

4. Совершенно иной тонъ нравственнаго образованія: не обрывистый, не рѣзкій, но растянутый, продолжительный, медленно проникающій и ослабляющійся только постепенно. Ибо нравственное образованіе должно чувствоваться какъ образующее начало. Не то, чтобы именно такое впечатлѣніе составляло существенную часть его воспитательной силы, но оно не можетъ скрыть своего намѣренія образовывать. И если бы даже оно могло это сдѣлать, то чтобы только быть терпимымъ, оно должно было бы его обнаружить.

5. Нравственное образованіе, собственно говоря, не есть совокупность многихъ мѣропріятій, какъ вполнѣ обособленныхъ дѣйствій, но скорѣе непрерывное обращеніе съ воспитанникомъ, которое лишь отъ времени до времени для большей энергіи воздѣйствія прибѣгаетъ къ наградамъ и наказаніямъ и другимъ подобнымъ средствамъ.

6. Ясно, что искусство нравственнаго образованія прежде всего можетъ быть лишь модификаціей искусства общенія съ людьми; что поэтому гибкость въ отношеніяхъ къ людямъ есть одна изъ главныхъ способностей воспитателя. Существенная же сторона этой модификаціи состоитъ въ необходимости утвердить свое первенство надъ воспитанникомъ такимъ образомъ, чтобы дать ему почувствовать воспитательную силу, которая, даже когда дѣйствуетъ какъ подавляющая сила, дѣйствуетъ оживляюще, но своему естественному направленію слѣдуетъ тогда, когда ея дѣйствіе состоитъ въ непосредственномъ ободреніи и побужденіи.

7. Нравственное образованіе только тогда принимаетъ надлежащій ходъ, когда оно обрѣло случай поднять въ глазахъ воспитанника его собственное я посредствомъ глубоко проникающаго одобренія (но не похвалы!). Только тогда порицаніе находитъ себѣ открытый доступъ въ душу воспитанника, когда оно перестаетъ стоять особнякомъ въ видѣ отрицательной величины; оно должно лишь грозить ему умаленіемъ уже заслуженнаго одобренія. Въ самомъ дѣлѣ, только тотъ можетъ чувствовать силу внутренняго упрека, кто дошелъ до уваженія къ самому себѣ и поэтому



боится утратить какую-нибудь его долю. Другой беретъ себя такимъ, какимъ себя находитъ, и воспитанникъ, только порицаемый, становится невыносимымъ, если воспитатель не желаетъ брать его такимъ, каковъ онъ есть. Тамъ, гдѣ дѣйствуетъ одно порицаніе, самолюбіе уже подготовило почву. Воспитатель можетъ направлять свои изслѣдованія въ эту сторону, но не полагаться слѣпо на этотъ фактъ. И мало того, что это самолюбіе не совсѣмъ отсутствуетъ; оно должно достигнуть степени, достаточной для того, чтобы служить основой порицанію.

8. Но, скажутъ, одобреніе можно давать только тогда, когда оно заслужено. Это правда; но правда и то, что послѣ вопроса о возможности образованія круга представленій, нѣтъ вопроса болѣе важнаго для опредѣленія возможности воспитанія вообще, какъ вопросъ о томъ, существуютъ ли уже въ воспитанникѣ отдѣльныя черты характера, которыя заслуживаютъ того, чтобы снискать себѣ сердце воспитателя. По крайней мѣрѣ индивидуальность должна обнаруживать какія-нибудь добрыя расположенія, чтобы воспитатель могъ кое-что найти и выдвинуть. И если вначалѣ онъ можетъ найти лишь немного, то онъ не долженъ торопиться; въ нравственномъ образованіи одна искра можетъ тотчасъ же зажечь только другую; поэтому оно должно долгое время довольствоваться тѣмъ, что, располагая немногимъ, пріобрѣтаетъ немногое, до тѣхъ поръ пока мало-по-малу, если ничто не разрушитъ предпринятаго дѣла, фондъ его не увеличится настолько, что станетъ достаточнымъ для предпріятій, имѣющихъ отношеніе къ задачамъ воспитанія.

9. Обрадовать дитя заслуженнымъ одобреніемъ, — вотъ въ чемъ состоитъ прекрасное искусство нравственнаго образованія. Прекрасному рѣдко можно научить: гораздо легче находятъ его тѣ, которые имѣютъ даръ любить его искренно.

10. Существуетъ также печальное искусство — наносить душѣ вѣрныя раны. Мы не должны пренебрегать этимъ искусствомъ. Бываетъ часто необходимо прибѣгать къ нему, когда къ простымъ словамъ уши оказываются глухими. Но надъ нимъ безусловно должно властвовать и въ то же время извинять его чувство нѣжности, которое требуетъ отъ него пощады и примѣ-

няетъ его только во избѣжаніе оскорбительной суровости.

11. Какъ упражняется пѣвецъ, чтобы изучить объемъ и тончайшіе оттѣнки своего голоса, почти такъ долженъ упражняться и воспитатель, чтобы въ мысли пробѣгать всю восходящую и нисходящую гамму различныхъ тоновъ, которыя онъ долженъ брать, имѣя дѣло съ ребенкомъ, не затѣмъ, чтобы понравиться самому себѣ въ этой игрѣ, но чтобы, подвергая самъ себя суровой критикѣ, изгнать всякій фальшивый тонъ, чтобы пріобрѣсти необходимую увѣренность въ нахожденіи всякаго тона, необходимую гибкость всѣхъ оборотовъ языка и необходимое знаніе предѣловъ своего органа рѣчи. Онъ имѣетъ уважительныя причины быть осторожнымъ въ первые мѣсяцы, хотя онъ часто бываетъ принужденъ брать тонъ, который переходитъ обыкновенный тонъ отношеній между людьми воспитанными; онъ имѣетъ основательныя причины наблюдать себя и своего воспитанника самымъ внимательнымъ образомъ; это наблюденіе даже должно быть постояннымъ коррективомъ мало-по-малу усваиваемыхъ имъ привычекъ, и тѣмъ болѣе, что воспитанникъ постоянно измѣняется съ теченіемъ времени.—Это одинаково вѣрно какъ въ большомъ, такъ и въ маломъ. Если необходимо бываетъ повторить нѣсколько разъ подъ рядъ одно и то же замѣчаніе, то не слѣдуетъ дѣлать его два раза однимъ и тѣмъ же тономъ: иначе оно во второй разъ потеряетъ свою силу по той самой причинѣ, по которой въ первый разъ оно оказалось дѣйствительнымъ.

12. Все монотонное, вялое должно быть устраняемо изъ нравственнаго образованія, подобно тому, какъ оно устраняется изъ хорошаго сочиненія или рѣчи. Только при этомъ условіи, соединенномъ съ извѣстной изобрѣтательностью, можно надѣяться, что воспитатель пріобрѣтетъ силу, въ которой онъ нуждается. Ибо объемъ нравственнаго образованія долженъ представляться воспитаннику безпредѣльнымъ, и его воздѣйствія должны имѣть для него несравненную цѣнность. Оно должно, какъ элементъ, всѣ части котораго прочно держатся вмѣстѣ, охватывать всѣ проявленія подвижности воспитанника, чтобы у послѣдняго не могло явиться и мысли обойти его. Оно всегда должно быть готово заставить

почувствовать себя,—но также, если оно действительно имѣетъ какую-нибудь силу, оно должно съ неустаннымъ вниманіемъ слѣдить за собою, чтобы изъ поспѣшности не причинить воспитаннику безполезныхъ огорченій. Дитя нѣжной организаціи можетъ страдать глубоко, оно можетъ страдать втихомолку; въ его душу могутъ закрасться огорченія, которыя скажутся даже въ зрѣлыя годы.

13. Чтобы вынести на себѣ во всей полнотѣ воздѣйствія нравственнаго образованія, воспитанникъ нуждается въ совершенномъ здоровьѣ. Мала возможность воспитывать, когда нужно щадить болѣзненность; поэтому гигиенической образъ жизни есть основаніе и первое условіе воспитанія.

14. Но допустимъ, что съ той и другой стороны все происходитъ такъ, какъ должно быть; допустимъ, что самое совершенное нравственное образованіе находитъ себѣ наиболѣе подходящую почву,—все исчезнетъ, какъ звуки музыки, и не оставитъ никакого результата, если подъ звуки этой музыки камни не уложатся въ стѣны, чтобъ указать характеру надежное и удобное жилище въ крѣпкомъ зданіи хорошо установленнаго круга представленій.

## II.

### СОДѢЙСТВІЕ НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНІЯ КЪ СФОРМИРОВАНІЮ КРУГА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ.

15. Нравственное образованіе должно способствовать образованію круга представленій не только въ часы обученія, но и въ продолженіе всей работы воспитанія. Поддерживать порядокъ и спокойствіе въ классѣ на урокахъ, устранять малѣйшіе признаки неуваженія къ учителю,—есть дѣло управленія. Но вниманіе, живое пониманіе предмета есть нѣчто иное, чѣмъ порядокъ и спокойствіе. Дѣтей можно приучить сидѣть спокойно, въ то время какъ они не понимаютъ ни слова.—Чтобы было вниманіе, должно быть на лицо много условій. Обученіе должно быть яснымъ, однако скорѣе труднымъ, нежели легкимъ, иначе оно вызываетъ скуку. Оно должно непрерывно поддерживать



одинъ и тотъ же интересъ, — объ этомъ была рѣчь выше. Но и воспитанникъ долженъ уже приступать къ учению съ желательнымъ настроеніемъ; оно должно быть ему привычно. Сюда именно принадлежит нравственное образованіе. Весь распорядокъ жизни ребенка долженъ быть свободенъ отъ нарушающихъ его вліяній; ничто не должно наполнять его душу помимо интереса даннаго момента. Но это не всегда и не вполнѣ во власти воспитателя; можетъ случиться, что плоды его труда будутъ совершенно разрушены однимъ какимъ-нибудь происшествіемъ, которое увлечетъ за собою мысли воспитанника. Болѣе въ его власти — посредствомъ всего воздѣйствія нравственнаго образованія дать воспитаннику глубоко почувствовать, какое значеніе имѣетъ для него самая тщательная внимательность, такъ чтобы онъ не позволялъ себѣ являться на уроки иначе, какъ вполнѣ сосредоточеннымъ. Воспитатель, достигшій такого результата, можетъ скорбѣть, если болѣе властный случай повернетъ въ другую сторону съ трудомъ достигнутый интересъ: онъ увидитъ тогда себя вынужденнымъ уступить, послѣдовать за воспитанникомъ и сопутствовать ему, сохраняя полное къ нему участіе, но онъ не можетъ сдѣлать большей ошибки, какъ порвать свои отношенія къ нему несвоевременнымъ запретомъ. — Все-таки въ концѣ концовъ человѣкъ возвращается обратно отъ малыхъ и большихъ, увлекшихъ его въ сторону, приманокъ съ основными чертами своихъ раньше упорядоченныхъ мыслей; онъ обращается мыслію къ старому, и связь съ нимъ можетъ быть восстановлена; онъ, наконецъ, вплетаетъ въ него новые элементы, — и является даже возможность подмѣнить моменты, благопріятные для анализа. Только должна всегда оставаться та же гибкость, та же добрая воля, та же откровенность; или же эти качества должны быть созданы вновь, такъ какъ всякое непосредственное дѣйствіе нравственнаго образованія преходяще.

16. Разъ воспитанникъ дошелъ до того, что самостоятельно можетъ итти свойственнымъ ему правильнымъ путемъ, онъ весьма нуждается въ покоѣ. Съ этого момента нравственное образованіе должно мало-по-малу оставлять всѣ свои притязанія и ограничиваться участливымъ, дружественнымъ, довѣрчивымъ наблюденіемъ; самые совѣты должны быть только при-

зываетъ къ размышленію. Тогда нѣтъ ничего благодарнѣе, ничто не вызываетъ такой благодарности, какъ дружественное стараніе устранить всѣ препятствующія причины, которыя могутъ явиться и задерживать полное развитіе внутренняго человѣка.

### III.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА ПОСРЕДСТВОМЪ ПРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

17. Какимъ образомъ произвольное дѣйствіе должно быть ограничиваемо и поощряемо?

18. Прежде всего не слѣдуетъ забывать, что дѣйствіе человѣка состоитъ не только въ дѣятельности, доступной внѣшнимъ чувствамъ, но и во внутреннемъ ея завершеніи и что только соединеніе того и другого можетъ дать основаніе характеру. Многообразная дѣятельность здоровыхъ дѣтей, являющаяся выраженіемъ ихъ потребности движенія, неугомонная неусидчивость легкомысленныхъ натуръ, даже грубыя удовольствія тѣхъ, которые обнаруживаютъ дикую мужественность, — всѣ эти внѣшнія проявленія будущаго характера не столько говорятъ воспитателю, сколько одно единственное спокойное, обдуманное и вполне законченное дѣйствіе погруженной въ себя души или одно рѣшительное сопротивленіе обыкновенно податливаго ребенка. Но и здѣсь наблюденіе должно соединяться съ большимъ размышленіемъ. Настоящей устойчивости никогда не бываетъ въ дѣтяхъ; они не могутъ уклониться отъ измѣненія круга ихъ представленій, которое должны производить столько факторовъ и въ томъ числѣ, надо думать, самъ воспитатель. Но нравственное образованіе почти безсильно, когда въ дѣйствіи ребенка обнаруживается рѣшительная наклонность, вооруженная размышленіемъ; однако нельзя не придавать значенія результату, который достигается устраненіемъ случаевъ и создаваемой такимъ образомъ для ребенка помѣхой пріобрѣсти умѣніе путемъ привычки; при этомъ только слѣдуетъ позаботиться о радикальномъ устраненіи случаевъ и признать, что фантазію можно покорить только при помощи умныхъ и увлекательныхъ

занятій другого характера, что опять же относится къ воздѣйствию на кругъ представленій. Нужно, слѣдовательно, обратиться къ этому средству, когда дѣло касается искорененія глубокой испорченности, и главнымъ образомъ здѣсь должно содѣйствовать нравственное образованіе. Но въ указанныхъ случаяхъ не слѣдуетъ никогда прибѣгать къ суровымъ наказаніямъ. Всѣ такія наказанія предписываются въ томъ случаѣ, когда новая склонность обнаруживается въ первый или во второй разъ непреднамеренно въ погрѣшности и эта погрѣшность, если ее не искоренить, можетъ повториться и оставить въ душѣ порочную черту. Тутъ нравственное образованіе должно сейчасъ же принять энергическія мѣры. Такимъ образомъ для первой корыстной лжи едва ли можетъ быть слишкомъ строгое наказаніе, едва ли мыслимо слишкомъ настойчивое порицаніе въ формѣ частыхъ напоминаній, принимающихъ чѣмъ далѣе, тѣмъ болѣе мягкій тонъ, едва ли существуютъ слишкомъ больные удары, направляемые въ наиболѣе скрытыя глубины души для того, чтобы сдѣлать эту ложь ненавистной. Напротивъ того, закоренѣлаго лгуна подобное обращеніе съ нимъ сдѣлаетъ еще болѣе скрытнымъ и хитрымъ.

19. Та разнообразная внѣшняя дѣятельность, которой не сопутствуютъ глубокая и устойчивая склонность и размышленіе, при чемъ обнаруживаются больше физическія, чѣмъ духовныя расположенія, не устанавливаетъ характера; она даже служитъ препятствіемъ къ укрѣпленію характера. Ее можно терпѣть какъ проявленіе веселаго настроенія, благопріятствующее здоровью и развитію ловкости; она даже даетъ воспитателю время все приготовить для наступающаго позднѣе опредѣленія характера, и съ этой точки зрѣнія она полезна. Съ другой стороны, она не желательна, такъ какъ можетъ легко повести къ тому, что болѣе позднее образованіе характера отодвинется за предѣлы періода воспитанія. Слѣдовательно, если образованіе круга представленій замедлилось или оно должно получить существенныя исправленія, то самое лучшее оставить на долгое время проявленія юношеской веселости въ ихъ неопредѣленности; если, напротивъ того, кругъ личныхъ представленій позволяетъ надѣяться на правильное опредѣленіе характера, тогда надлежитъ—не



зависимо отъ возраста—связать съ нимъ какую-нибудь серіозную дѣятельность, чтобы человѣкъ скоро установился.—Кому слишкомъ рано предоставлена значительная дѣятельность, для того уже не существуетъ воспитанія; или въ лучшемъ случаѣ оно можетъ быть опять предпринято лишь съ большими неприятностями и съ малымъ расчетомъ на успѣхъ.—Есть натуры, при воспитаніи которыхъ съ молодыхъ лѣтъ необходимо принять за правило—устранять отъ ихъ дѣятельности обиліе внѣшнихъ возбужденій. Въ противномъ случаѣ онѣ никогда не достигнутъ глубины, скромности, достоинства; онѣ не займутъ опредѣленнаго мѣста въ обществѣ; онѣ будутъ портить, лишь бы только дѣйствовать, ихъ будутъ бояться и, гдѣ только возможно, отталкивать.—Относительно тѣхъ, которые отдаются съ ранней поры исключительно и со страстностью неосмысленнымъ занятіямъ, можно съ увѣренностью предположить что они будутъ и останутся пустоголовыми и тѣмъ болѣе невыносимыми, что интересъ, еще оживляющій ихъ, не можетъ длиться съ одинаковой силой и охранять ихъ отъ скуки.

20. Нравственное образованіе должно прежде всего пополнить естественныя расположенія съ точки зрѣнія памяти воли. Уже было сказано, что этому способствуетъ простой и ровный образъ жизни, чуждый всѣхъ разсѣивающихъ перемѣнъ. Но о томъ, какое здѣсь вліяніе можетъ имѣть личность воспитателя, легче всего судить, если представить себѣ различныя впечатлѣнія, получаемыя смотря по тому, живемъ ли мы съ людьми постояннаго характера или съ людьми характера непостояннаго. Наши отношенія къ послѣднимъ постоянно мѣняются; чтобы твердо держаться рядомъ съ ними, намъ нужна сила вдвое больше той, какая необходима намъ рядомъ съ тѣми, которые незамѣтно сообщаютъ намъ ровность своего настроенія и позволяютъ двигаться по ровной дорогѣ, являя къ намъ всегда одни и тѣ же отношенія.—Но при воспитаніи стоитъ огромнаго труда являться передъ дѣтьми съ однимъ тѣмъ же выраженіемъ лица при однихъ и тѣхъ же обстоятельствахъ; ибо сколько причинъ волнуетъ насъ, такихъ причинъ, которыя дѣти не могутъ понять, которыя они даже не должны испытывать на себѣ! А когда приходится имѣть дѣло со многими дѣть-

ми, самый трудъ воспитанія дѣйствуетъ на насъ такъ разнообразно, что требуется особая забота, чтобы каждому показать то настроеніе, которое онъ возбудилъ, чтобы не смѣшать различные тоны, которые нужно принять въ отношеніи отдѣльныхъ дѣтей, и не подмѣнить одного тона другимъ. Тутъ все зависитъ отъ природныхъ качествъ воспитателя, и въ то же время отъ его опытности въ общеніи съ людьми. Если послѣдней нѣтъ, и природныя качества неблагопріятны, то неудача нравственнаго образованія часто происходитъ исключительно отъ неумѣнія воспитателя властвовать надъ собою на столько, чтобы казаться равнымъ, вслѣдствіе чего ввѣренные ему ученики не понимаютъ его и теряютъ надежду когда-либо удовлетворить его. Такой результатъ діаметрально противоположенъ тому, котораго должно достигнуть нравственное образованіе, ставящее себѣ задачей сформированіе характера. Ибо въ подобномъ случаѣ наличный запасъ памяти воли уменьшается въ той мѣрѣ, въ какой возрастаетъ энергія нравственнаго образованія, и характеръ принужденъ строиться въ какой-нибудь скрытой глубинѣ.— Нравственное образованіе, держащее ребенка (такъ я называю нравственное образованіе, надлежащимъ образомъ благопріятствующее памяти воли), удастся слѣдовательно всегда воспитателю съ равнымъ отъ природы характеромъ.

21. Но тотъ, кто можетъ похвалиться подобнымъ преимуществомъ, пусть остерегается не удовлетворить второму требованію нравственнаго образованія, которое должно также дѣйствовать опредѣляющимъ образомъ, такъ чтобы могъ быть рѣшенъ в ы б о р ъ. А для этого требуется подвижная душа, способная всегда отвѣтить на движенія дѣтской души. — Еще болѣе значенія, чѣмъ природныя качества воспитателя, имѣетъ въ этомъ случаѣ концентрація его ума, которая должна въ томъ смыслѣ имѣть воспитательную силу, что воспитатель, самъ въ значительной части опредѣляемый своимъ воспитанникомъ, въ свою очередь опредѣляетъ его, реагируя на него естественнымъ образомъ.

## IV.

## О НАКАЗАНИЯХЪ.

22. Воспитательныя наказанія не связаны съ идеей возмездія, подобно дисциплинарнымъ наказаніямъ; они должны быть соразмѣренны такимъ образомъ, чтобы индивидуумъ всегда видѣлъ въ нихъ доброжелательныя предостереженія и не могъ долго испытывать непріятнаго чувства къ воспитателю. Все здѣсь зависитъ отъ степени чувствительности ребенка. Что касается до качественной стороны наказанія, то разница между наказаніями воспитательными и дисциплинарными слишкомъ замѣтна; послѣднія ограничиваются воздаяніемъ, какими бы то ни было средствами, заслуженнаго количества добра или зла, въ то время какъ первыя должны избѣгать, насколько возможно, положительнаго или произвольнаго характера и исключительно придерживаться, гдѣ только возможно, естественныхъ послѣдствій человѣческихъ поступковъ. Ибо воспитательныя наказанія должны съ раннихъ лѣтъ опредѣлить въ ребенкѣ то направленіе, которое онъ приметъ позже самъ при болѣе зрѣломъ опытѣ, быть можетъ цѣною извѣстнаго вреда для себя. При педагогическихъ наградахъ слѣдуетъ руководиться подобными же основаніями. Но онѣ будутъ мало дѣйствительны, если не будутъ основаны на совокупности воспитательныхъ пріемовъ, которой онѣ могутъ придать извѣстную выразительность.

23. Не разъ говорили, и въ извѣстномъ отношеніи нельзя не повторять часто, что дѣтямъ необходимо оставить ихъ дѣтское разумѣніе. Но что же портитъ это дѣтское разумѣніе? Портитъ его все то, что препятствуетъ естественному забвенію своего я. Здоровый человѣкъ не чувствуетъ своего тѣла; въ этомъ же смыслѣ беззаботное дитя не должно чувствовать своего существованія, чтобы не припятъ его за мѣрило важности вещей, находящихся внѣ его. Тогда—на это мы можемъ надѣяться—между дѣлаемыми имъ замѣчаніями найдутся также ясныя понятія о нравственно-правильномъ и неправильномъ; и какъ оно смотритъ



въ этомъ отношеніи на другихъ, такъ будетъ смотрѣть и на себя; и какъ частное подчиняется общему, такъ и оно признаетъ себя подчиненнымъ своей собственной критикѣ. Вотъ естественное начало нравственнаго образованія; слабое и неувѣренное, оно должно быть укрѣплено обученіемъ. Но это начало парализуется всякимъ живымъ и дѣющимся возбужденіемъ, которое даетъ чувству собственнаго я случай господствовать, вслѣдствіе чего собственное я дѣлается пунктомъ, къ которому все внѣшнее ставится въ то или иное отношеніе.—Подобное возбужденіе можетъ быть пріятнымъ или непріятнымъ. Послѣдній случай бываетъ при болѣзни или болѣзненности и даже при очень раздражительномъ темпераментѣ, и воспитатели давно знаютъ, какъ страдаетъ при этомъ нравственное развитіе. Подобный случай возможенъ также при суровомъ обращеніи съ ребенкомъ, при частомъ его поддразниваніи или при пренебрежительномъ отношеніи къ его потребностямъ. Напротивъ того, основательно совѣтуютъ поощрять естественную веселость дѣтей. Но съ такимъ же основаніемъ педагогика совѣтуетъ избѣгать всего, что, доставляя чувство удовольствія, даетъ случай собственному я выдвигаться впередъ; на примѣръ, всего, что занимаетъ желанія безо всякой пользы, что возбуждаетъ ихъ слишкомъ рано вмѣсто того, чтобы сохранить ихъ для того возраста, которому они соотвѣтствуютъ, и всего, что питаетъ тщеславіе и самолюбіе.

24. Напротивъ того, надлежитъ пріучать всякій возрастъ: ребенка, мальчика, юношу, переносить критику, которой онъ подлежитъ, насколько она справедлива и понятна. Главный пунктъ нравственнаго образованія состоитъ въ заботѣ о томъ, чтобы критическіе отзывы всѣхъ окружающихъ—это какъ бы общественное мнѣніе—допускали правильное ихъ пониманіе и не дѣлались непріятными вслѣдствіе какихъ-нибудь обидныхъ замѣчаній. Если воспитатель одинъ долженъ изображать общее мнѣніе или противорѣчить ему, то для него трудно придать вѣсь собственной критикѣ; тогда существенно необходимо, чтобы онъ имѣлъ подавляющій авторитетъ, рядомъ съ которымъ воспитанникъ не цѣнилъ бы никакого другого мнѣнія.—Въ ранніе годы начальное нравственное обученіе почти совпадаетъ съ этой критикой; его мы предоставимъ мате-

рямъ и лучшимъ дѣтскимъ книгамъ, и просимъ только не превращать его во внѣдреніе правилъ, которыя даже въ наиболѣе благопріятномъ случаѣ упреждаютъ субъективное образованіе характера и даже разрушаютъ его, причиняя въ то же время вредъ дѣтской наивности.

25. Изнѣженность какъ въ нравственномъ, такъ и въ физическомъ отношеніи есть самое худшее средство обезопасить человѣка отъ вреда, причиняемаго климатомъ. Противодѣйствовать внѣшнему холоду еще не значитъ поднять внутреннюю теплоту; совсѣмъ наоборотъ, увеличеніе нравственной теплоты является большей частью результатомъ внутренней работы и внутренняго возбужденія.—Только при нерадивомъ воспитателѣ ребенокъ беретъ себѣ въ примѣръ все, что видитъ, и всему подражаетъ. Умѣренная педагогическая заботливость ведетъ ребенка къ тому, что онъ самъ идетъ по пути собственнаго образованія, и даетъ ему возможность наблюдать и обсуждать, не прибѣгая къ сравненію съ собственными стремленіями, образъ дѣйствія грубыхъ натуръ, какъ явленіе постороннее. Если онъ столкнется съ такими натурами, то онѣ часто оскорбятъ его нѣжное чувство и въ то же время дадутъ ему столь пріятно почувствовать его умственное превосходство, что воспитатель, если онъ прежде исполнилъ свой долгъ, теперь долженъ употребить усиліе, чтобы только возстановить необходимое общеніе между тѣмъ, чей умственный уровень онъ поднялъ, и другими, которыя были покинуты судьбой.

26. Заслуженное одобреніе, выраженное втихомолку, но щедро и отъ всего сердца, есть пружина, на которую должна опираться сила порицанія, выраженнаго также щедро, краснорѣчиво, тщательно взвѣшеннаго и энергично высказаннаго при помощи самыхъ разнообразныхъ оборотовъ рѣчи,—и это до тѣхъ поръ, пока не будетъ ясно, что воспитанникъ внутренне проникнуть и тѣмъ и другимъ, что онъ самъ себя направляетъ и побуждаетъ посредствомъ того и другого.

Ибо наступаетъ время, рано или поздно, когда слова воспитателя будутъ лишни, если онъ захочетъ и дальше выражать то, что воспитанникъ такъ же хорошо говоритъ самъ себѣ; но съ этого момента начинается извѣстная интимность, — раньше не допусти-

мая—которая, въ формѣ размышленія объ общихъ интересахъ, въ извѣстные моменты обращается къ тому, о чемъ человѣкъ долженъ заботиться самъ для себя съ нравственной точки зрѣнія.

### *Второе изложеніе <sup>1)</sup>.*

#### Іа.

#### ПРИЕМЫ ПРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

27. Нравственное образованіе далеко отъ того, чтобы постоянно ставить препятствія и затрудненія; еще меньше оно ставитъ себѣ цѣлью навязывать воспитаннику чуждую ему дѣятельность вмѣсто его собственной. Тѣмъ не менѣе оно обязано то отказывать, то соизволять, такъ что оно ставитъ воспитанника въ гораздо болѣе зависимое положеніе, нежели то, въ которое его ставитъ одно управленіе. Послѣднее можетъ очень строго держаться нѣкоторыхъ требованій, а въ остальномъ предоставить ребенка самому себѣ; но это уже беззаботность, которой рѣдко должно отдаваться нравственное образованіе и которая можетъ быть оправдана только хорошо обоснованнымъ довѣріемъ къ ребенку.

Внимательный воспитатель всегда обнаруживаетъ, даже помимо собственнаго желанія, извѣстную долю удовлетворенія или неудовлетворенія; и этой части бываетъ достаточно, а иногда для впечатлительныхъ дѣтей даже слишкомъ много. Непривычное порицаніе затрогиваетъ ихъ сильнѣе, чѣмъ то желательно, между тѣмъ какъ отъ нихъ не ускользаютъ малѣйшіе знаки одобренія. Важно щадить эту чувствительность.

28. Эта чувствительность обнаруживается болѣе общимъ образомъ по отношенію къ предоставляемой свободѣ или налагаемымъ ограниченіямъ. Этотъ пунктъ имѣетъ въ то же самое время огромное непосредственное значеніе для образованія характера, если воспитанникъ пользуется предоставленной ему свободой для обдуманной и успѣшной дѣятельности. Ибо успѣхъ даетъ увѣренность хотѣнія, отъ чего желаніе созрѣ-

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 151—194.*



ваетъ и становится рѣшеніемъ. Если можно ждать отъ воспитанника правильнаго дѣйствованія, то должно предоставить къ тому свободу; въ противномъ случаѣ опасно слишкомъ рано давать развиться въ немъ живому сознанію самостоятельности въ своихъ дѣйствіяхъ. Ниже мы вернемся къ этому предмету.

29. Отъ частыхъ порицаній и запрещеній чувствительность большей частью притупляется, но больше къ словамъ, нежели къ налагаемымъ ограниченіямъ. Въ словахъ можно мѣнять форму, но что касается разрѣшеній и запрещеній, то необходимо, чтобы, насколько это возможно, чувствовался одинъ постоянный порядокъ: хотя бы, на примѣръ, такой, что какое-нибудь разрѣшеніе дается еженедѣльно или ежемѣсячно, но не чаще, чѣмъ это дозволяетъ принятый обычай. Нарушеніе его безъ очевидныхъ основаній всегда представляется произволомъ или капризомъ; твердо установленныя границы легче переносятся.

30. Чувствительность ребенка менѣе всего раздражается простымъ удерживаніемъ, ежедневнымъ напоминаніемъ, призываніемъ въ опредѣленные часы, безъ всякихъ при этомъ попрековъ. Въ повседневной жизни есть много мелочей, въ которыхъ долженъ господствовать порядокъ; этимъ мелочамъ не слѣдуетъ придавать больше значенія, чѣмъ онѣ имѣютъ на самомъ дѣлѣ; не слѣдуетъ расточать суровыхъ порицаній за незначительныя упущенія; они пригодятся для болѣе важныхъ случаевъ. Но порядокъ все-таки не долженъ нарушаться; незначительныя наказанія, не наносящія личнаго оскорбленія (на примѣръ, штрафы въ нѣсколько грошей), въ такихъ случаяхъ предпочтительнѣе суровыхъ словъ.

31. Сюда же относятся тѣ средства, которыя приучаютъ дитя переносить нѣкоторыя неудобства и терпѣть извѣстныя лишенія безъ ворчанія, и въ этомъ отношеніи закаляютъ его. При этомъ слѣдуетъ не только избѣгать всего, что можетъ раздражить чувствительность, но даже дать полный просторъ проявленію веселаго и шутиваго настроенія.

32. Баловать дѣтей частыми, бесполезными наслажденіями, множествомъ искусственныхъ удовольствій, не заключающихъ въ себѣ въ то же время ни малѣйшаго труда и упражненій, уже потому вредно, что происходящее отъ этого притупленіе чувствительности

упраздняетъ множество незначительныхъ средствъ, которыми можно дѣйствовать на неизбалованныхъ дѣтей. Нужно очень немного, чтобы доставить такимъ дѣтямъ разнообразное удовольствіе, если большая умѣренность вошла въ ежедневную привычку; но тутъ слѣдуетъ также соблюдать извѣстную экономію, чтобы немногими средствами сдѣлать много. Особенно не слѣдуетъ преждевременно отбивать у дѣтей охоту къ безвреднымъ играмъ требованіями определенной выправки. Честолюбіе рано внушаетъ имъ нежеланіе казаться дѣтьми.

33. Хорошій воспитатель будетъ внимателенъ даже въ мелочахъ, которыя въ его міркѣ могутъ имѣть достаточную важность; но особенное значеніе имѣютъ для него взаимныя отношенія между воспитательными моментами, дѣйствующими совмѣстно. Таковы:

1. Отношеніе между дѣятельностью и отдыхомъ. Силы должны находить себѣ примѣненіе, но при этомъ онѣ должны развиваться и не истощаться. Юношество должно изъ собственнаго опыта вынести убѣжденіе, что можно многое сдѣлать личными усиліями; но слишкомъ сильные опыты въ этомъ родѣ никогда не должны сдѣлаться правиломъ.

2. Отношеніе между тѣмъ, что заставляетъ опускаться представленія, и тѣмъ, что ихъ поднимаетъ<sup>1)</sup>. Тутъ, насколько возможно, слѣдуетъ соблюдать равновѣсіе. Нѣтъ надобности поднимать то, что поднимается само собою, но если въ общемъ ходѣ нравственнаго образованія, и притомъ въ продолженіе долгаго времени, порицаніе замѣтно перевѣшиваетъ передъ поощреніемъ, оно теряетъ свое дѣйствіе; оно тогда больше раздражаетъ, нежели приноситъ пользу.

3. Отношеніе между стѣсненіемъ и свободой. Лица и вещи, окружающія ребенка, должны быть ограждены отъ всего, что можетъ вводить его въ искушеніе; но въ то же время среда, окружающая ребенка, должна быть достаточно просторна и богата, чтобы не вызывать влеченія къ тому, что находится внѣ этой среды.

<sup>1)</sup> По психологіи Гербарта, представленія поднимаются и опускаются; въ первомъ случаѣ они входятъ въ сознаніе, во второмъ случаѣ исчезаютъ изъ него.

34. Сомнительно дѣйствіе тѣхъ средствъ нравственнаго образованія, которыя не позволяютъ предвидѣть чувствительность ребенка. Между ними есть такія, испробовать которыя бываетъ основаніе, но подъ условіемъ всякій разъ наблюдать ихъ дѣйствіе. Въ эту категорію особенно входятъ собственно педагогическія наказанія и награды, которыя состоятъ въ воспроизведеніи естественныхъ послѣдствій поступковъ индивидуума. Такъ, тотъ, кто теряетъ время, утрачиваетъ извѣстныя удовольствія; кто портитъ свои вещи, лишается ихъ; кто невоздерженъ, получаетъ горькіе уроки; болтунъ устраняется оттуда, гдѣ говорятъ о томъ, что не каждый долженъ слушать и т. п. Такія наказанія не способствуютъ нравственному улучшенію, но они предостерегаютъ и учатъ,—въ какой мѣрѣ, часто нельзя сказать напередъ; во всякомъ случаѣ, отъ нихъ можетъ остаться полезное воспоминаніе.

35. Иногда бываетъ необходимо вывести воспитанника изъ не надлежащей колеи. Этого можно достигнуть внезапнымъ перерывомъ, съ введеніемъ чего-нибудь новаго. Такъ можно поступать въ тѣхъ случаяхъ, когда занятія становятся слишкомъ растянутыми и скучными.

Иногда у вполне здоровыхъ воспитанниковъ замѣчается весьма непохвальное поведеніе, которое продолжается, несмотря на увѣщанія и наказанія, или мѣняетъ свою форму, хотя существенной причиной такого поведенія бываетъ лишь легко устраняемое недоразумѣніе. Въ подобномъ случаѣ достаточно бываетъ неожиданнаго маленькаго подарка, особеннаго вниманія, чтобъ побудить воспитанника открыться, а когда открыта причина зла, то легко усмотрѣть, что дѣлать.

36. По отношенію къ физически слабымъ дѣтямъ главное дѣло—тщательный уходъ за ихъ здоровьемъ и неизмѣнное терпѣніе. Только доброта не должна вырождаться въ снисходительную слабость: строгій надзоръ долженъ заступать мѣсто всякаго суроваго обращенія.

37. Въ послѣдующихъ разсужденіяхъ мы будемъ опираться на различія въ сторонахъ характера и въ нравственности. Нравственное образованіе имѣетъ цѣлью: 1. удерживать индивидуума, 2. опредѣлять его, 3. создавать правила, 4. заботиться, чтобы въ общемъ душа



пребывала покойной и ясной, 5. волновать ее отчасти одобреніемъ и порицаніемъ и 6. своевременно указывать ей на ошибки и исправлять ихъ. Эти краткія выраженія получаютъ болѣе опредѣленный смыслъ, когда мы привлечемъ къ сравненію выше развитыя понятія.

*1. Нравственное образованіе, по скольку оно имѣетъ цѣлью удерживать индивидуума.*

38. Нравственное образованіе, удерживающее индивидуума, прежде всего находится въ связи съ памятью воли (кн. IV. гл. 2 § 12), противоположность которой есть легкомысліе, обыкновенно приписываемое молодости. Легкомысленный индивидуумъ не помнитъ о томъ, чего онъ хочетъ: его должно удерживать нравственное образованіе. Ради точности скажемъ, что удерживать индивидуума оно можетъ при чемъ-нибудь и отъ чего-нибудь

Первое условіе удерживающаго нравственнаго образованія есть управленіе и вытекающее изъ послѣдняго послушаніе. Отсюда ожиданіе, что когда желаютъ приказывать, воспитанникъ не осмѣлится противиться. Но къ приказаніямъ слѣдуетъ обращаться рѣдко, и только въ случаѣ безусловной необходимости; въ противномъ случаѣ ребенокъ не будетъ въ состояніи развиваться; а если прибѣгать къ приказаніямъ, имѣя дѣло съ подрастающими воспитанниками, безъ очевидныхъ и основательныхъ поводовъ, то повиновеніе будетъ продолжаться не долго. Однако въ теченіе времени, когда не примѣняется управленіе, ребенка нельзя предоставлять необузданной свободѣ; онъ долженъ все время чувствовать, хотя бы въ слабой степени, что онъ не въ правѣ переступать извѣстныя границы. Этого должно достигнуть удерживающее нравственное образованіе.

Но и послушный въ общемъ воспитанникъ повинуется не каждому, не при всѣхъ обстоятельствахъ, не всегда вполнѣ, быстро, безъ возраженій; если онъ не слушается мягкихъ словъ, онъ еще менѣе будетъ слушаться при суровомъ съ нимъ обращеніи. Воспитатель, конечно, долженъ знать, на что онъ можетъ опереться; отецъ долженъ рѣшить самъ съ собою,

какъ далеко онъ, въ случаѣ необходимости, пойдетъ въ примѣненіи принудительныхъ мѣръ; домашній учитель долженъ знать, какую опору онъ можетъ найти въ родителяхъ, а школьный учитель, — насколько его поддержитъ его высшее начальство. Но при этомъ нравственное образованіе сведется на управленіе, чего по возможности слѣдуетъ избѣгать. Неприятные случаи, когда этого нельзя избѣжать, суть почти всегда тѣ, въ которыхъ съ давняго времени, мало-по-малу, снисходительная слабость довела ребенка до крайней распущенности; такіе случаи мы оставимъ въ сторонѣ и съ тѣмъ большимъ основаніемъ, что даже упорное непослушаніе, если еще не всѣ связи порваны и если ему противопоставить серіозную твердость, безъ всякой торопливости скоро исчезаетъ и уступаетъ мѣсто раскаянію.

39. Чтобы удерживающее нравственное образованіе приобрѣло извѣстную силу и способность, насколько необходимо, восполнять недостатокъ послушанія, предварительно должно пробудить въ воспитанникѣ живое чувство того, что довольство учителя есть для него извѣстная цѣнность, которую онъ можетъ приобрести или потерять. Этого воспитатель можетъ достигнуть настолько, насколько успѣшно и благовременно онъ сумѣетъ проникнуть въ житейскія привычки воспитанника. Онъ долженъ давать, чтобы имѣть возможность брать. Если онъ находитъ необходимымъ дать воспитаннику другое направленіе, то пусть онъ не считаетъ эту задачу легче, чѣмъ она на самомъ дѣлѣ; онъ долженъ подвигаться впередъ медленно.

Первую заботу при образованіи характера Нимейеръ описываетъ такими превосходными словами:

„Первую свою заботу воспитатель долженъ направить на то безспорно доброе, что лежитъ во врожденномъ характерѣ воспитываемаго имъ ребенка. Сохранить это доброе, упрочить его, поднять на уровень добродѣтели и защитить отъ всякой опасности — вотъ что должно быть его непрестаннымъ стремленіемъ. Оно должно давать тонъ всему его методу воспитанія. Если даже онъ имѣетъ дѣло съ дурно воспитаннымъ и испорченнымъ ребенкомъ, пусть онъ и тогда направитъ все свое вниманіе на то же самое и попытается добыть хорошее зерно, если даже рядомъ съ нимъ выросла

сорная трава. Ибо изъ такого стремленія должно выйти дальнѣйшее нравственное образованіе“.

Эти слова могутъ уже здѣсь найти себѣ мѣсто, хотя они относятся къ главѣ о нравственномъ воспитаніи въ собственномъ смыслѣ. Если воспитанникъ чувствуетъ, что обращаются къ его лучшей сторонѣ, и если къ этому прибавляютъ немного любезности, какъ того требуетъ тонъ образованнаго общества, то онъ будетъ тѣмъ послушнѣе, чѣмъ болѣе развита въ немъ память воли, а если еще чего-нибудь недоста-етъ, то это легко можетъ дополнить удерживающее воспитаніе.

40. Но чѣмъ менѣе воспитанникъ помнитъ собственную волю, тѣмъ труднѣе удерживающее нравственное образованіе. Однако еще и здѣсь есть разница между капризной необузданностью и простымъ легкомысліемъ.

Могутъ быть случаи, когда необузданность воспитанника вызываетъ воспитателя на извѣстнаго рода борьбу. вмѣсто того, чтобы начать ее, очень часто, вначалѣ, бываютъ достаточны: спокойный отказъ, зоркое наблюденіе, выжиданіе, пока не настанетъ усталость. Затрудненія, которыя подобный воспитанникъ готовить самъ себѣ, дадутъ поводъ осрамить его; тогда окажется, возможно ли его привести къ однообразному поведенію. Иногда по отношенію къ нѣкоторымъ индивидуумамъ подобныя мѣры могутъ возмѣстить недостатокъ управленія; но едва ли можно возлагать на нихъ какія-либо надежды по отношенію къ многимъ, если необузданность уже довела ихъ до безнравственности.

41. Легкомысліе въ собственномъ смыслѣ, обнаруживающееся въ забывчивости, беспорядкѣ, непостоянствѣ, въ юношескихъ проказахъ, есть зло, коренящееся въ индивидуальныхъ расположеніяхъ и не поддающееся радикальному излеченію; въ позднѣйшіе годы, послѣ многократныхъ предостереженій, притупившись къ внѣшнимъ раздраженіямъ, оно можетъ сдѣлаться мало замѣтнымъ. Тѣмъ необходимѣе здѣсь узда нравственнаго образованія, чтобы избѣжать послѣдствій этого зла или по крайней мѣрѣ уменьшить его. Ибо если легкомысленному индивидууму начинаютъ нравиться его поступки, онъ возстаетъ противъ порядка и труда и придумываетъ средства, чтобы получить свободу для беспорядочной жизни. Нравственное



образование должно предварять это зло. Въ началѣ, пока нѣтъ еще злой воли, оно должно возмѣщать недостающую волю. Оно должно ставить передъ глазами воспитанника то, что онъ упустилъ изъ виду. Его колеблющимся рѣшеніямъ оно должно неустанно стараться придавать внѣшнюю устойчивость и правильность, но ихъ оно или можетъ не добиться совершенно, или можетъ добиться весьма не скоро.

Здѣсь умѣстно замѣтить, что съ дѣтьми не слѣдуетъ разсуждать: „Я не могу достаточно громко, достаточно сильно высказать предостереженіе отъ слишкомъ частаго разсужденія съ дѣтьми“, говоритъ Каролина Рудольфъ <sup>1)</sup>, и Шварцъ <sup>2)</sup>, цитирующій эти слова, прибавляетъ: „Одинъ разъ позволить себѣ это—уже слишкомъ много“. Нимейеръ, говоря о прискорбныхъ послѣдствіяхъ слишкомъ большой живости и давая характеристику легкомыслія, „которое дѣлаетъ невнимательнымъ, не смотритъ на послѣдствія и ведетъ къ безразсудству“, продолжаетъ такъ: „Это не недостатки сердца, но все-таки это недостатки, которые должны быть устранены; а къ тому есть одно только надежное воспитательное средство—воспитаніе привычки, которое только тогда должно быть поддержано положительными наказаніями, разумно выбранными, когда начинаютъ замѣчать отсутствіе доброй воли, или когда эти недостатки достигли высокаго уровня“. Онъ совѣтуетъ далѣе настаивать на томъ, чтобы немедленно было измѣнено то, что должно быть измѣнено, когда общія напоминанія не имѣютъ никакихъ послѣдствій.

Конечно, этимъ дѣло не кончено; мы скажемъ здѣсь еще кое-что объ удерживающемъ воспитаніи; но вѣрно то, что нельзя разсужденія ставить на мѣсто воспитанія привычки.

42. Если, имѣя дѣло съ легкомысленнымъ воспитанникомъ, труднѣе бываетъ удерживать его отъ чего-либо, нежели удерживать при чемъ-либо—послѣднее по крайней мѣрѣ удастся легче, если обученіе пробужда-

<sup>1)</sup> Авторъ сочиненія о воспитаніи дѣвицъ: *Картины женскаго воспитанія (Gemälde weiblicher Erziehung)*, 1807, имѣвшего большой успѣхъ въ Германіи.

<sup>2)</sup> Теологъ и педагогъ, авторъ многихъ сочиненій о воспитаніи, изъ которыхъ наиболѣе важное *Педагогика (Erziehungslehre)* 4 тома, 1802 — 1813.

еть интересъ,—то, напротивъ того, гораздо труднѣе удерживать при чемъ-либо лѣнныя природы, такъ какъ въ этомъ случаѣ приходится нарушать ихъ удобства. Здѣсь первое дѣло—пріохотить ихъ къ физическимъ упражненіямъ, давая имъ веселыхъ товарищей и игръ; и пока трудныя задачи ученія не сильны, можно довольствоваться болѣе легкими занятіями. Если лѣнность соединяется съ тѣлесной слабостью, то нужно ожидать улучшенія только съ годами, при заботѣ о здоровьѣ.

Всюду слѣдуетъ соблюдать правило, чтобы возложенныя на воспитанника задачи не превосходили его силы, не были слишкомъ длинны, и чтобы начатая работа непременно была окончена; по крайней мѣрѣ воспитанники не должны отказываться отъ нея по собственному усмотрѣнію, она должна имѣть въ ихъ глазахъ значеніе цѣлаго, какъ бы мала она ни была.

43. Едва ли нужно говорить о томъ что удерживающее воспитаніе основывается на поведеніи самого воспитателя, на ровности его обращенія съ воспитанникомъ; эта ровность должна быть очевидна даже для дѣтей. Особенно же воспитатель не долженъ давать повода жаловаться на то, что не знаютъ какъ угодить ему: что бы ни дѣлали, онъ всѣмъ недоволенъ. Въ этомъ случаѣ, воспитанники каждый разъ слѣдятъ за его настроеніемъ, какъ за состояніемъ погоды, и дѣлятся между собой своими наблюденіями. Дурного настроенія они боятся, а хорошимъ его настроеніемъ пользуются для усиленныхъ просьбъ. Они пробуютъ сдвинуть съ мѣста тѣ устои, которые ихъ должны удерживать, и малѣйшая удача внушаетъ имъ большія ожиданія. Тогда утрачиваетъ свою силу все предшествующее управленіе, и новыя мѣры строгости, къ которымъ приходится прибѣгать, оказываютъ цѣлый рядъ новыхъ золъ.

## *2. Нравственное образованіе, опредѣляющее индивидуума.*

44. Во-вторыхъ, нравственное образованіе должно дѣйствовать опредѣляющимъ образомъ: оно должно вести ребенка къ выбору. Сюда относится вышеука-

занное различіе между тѣмъ, что хотятъ терпѣть, тѣмъ, что хотятъ имѣть, и тѣмъ, что хотятъ дѣлать <sup>1)</sup>; слѣдовательно также опытъ естественныхъ послѣдствій поступковъ и упущеній (§ 34), ибо безъ вниманія къ этимъ послѣдствіямъ невозможно привести въ гармонію тѣ разнообразныя хотѣнія. Прежде всего надобно замѣтить, что воспитатель не долженъ дѣлать выборъ отъ имени воспитанника, такъ какъ именно собственный характеръ послѣдняго долженъ придти къ опредѣленію себя. Добро и зло должны быть извѣстны воспитаннику — конечно отчасти и только въ весьма незначительной части — изъ его собственного опыта. Уже малое дитя должно испытать, что огонь жжетъ, что иголка колетъ, что паденіе и толчки причиняютъ боль; и такой опытъ можетъ быть очень широкимъ, не доходя впрочемъ до границъ серіозной опасности. Важно только, чтобы на основаніи дѣйствительныхъ опытовъ, подтверждающихъ предостереженія воспитателя, воспитанникъ вѣрилъ другимъ его предостереженіямъ, не ожидая ихъ подтвержденія.

45. То, что радуетъ и оскорбляетъ, до того часто является слѣдствіемъ общественныхъ отношеній, что воспитанникъ долженъ вырасти среди этихъ отношеній, чтобы до извѣстной степени понять свое положеніе между подобными себѣ. Но, съ одной стороны, возникаетъ забота уберечь его отъ дурныхъ примѣровъ и грубости; съ другой стороны, въ выборѣ общества для воспитанника не слѣдуетъ быть на столько боязливымъ, какъ если бы требовалось уберечь его отъ чувства стѣсненія и давленія, которое возникаетъ во всякомъ обществѣ изъ стремленій и противодѣйствій отдѣльныхъ людей. Черезмѣрная уступчивость со стороны юныхъ товарищей внушаетъ воспитаннику ложное представленіе объ истинныхъ отношеніяхъ въ жизни.

Пребываніе въ обществѣ должно чередоваться съ удаленіемъ отъ него. Потокъ общественной жизни не долженъ увлекать ребенка и быть сильнѣе, чѣмъ воспитаніе. Ребенокъ, и еще болѣе юноша, должны также учиться быть наединѣ и надлежащимъ образомъ наполнять время, находящееся въ ихъ распоряженіи.

1) То, что желаютъ терпѣть, имѣть и дѣлать, образуетъ элементы объективной стороны характера. См. выше кн. IV, гл. 2 § 12.



46. Вращаясь попеременно между своими ровесниками и взрослыми, воспитанникъ узнаетъ различные виды чувства чести. Отчасти соединить ихъ, отчасти подчинить одинъ другому надлежащимъ образомъ, можетъ быть для нравственнаго образованія, по обстоятельствамъ, болѣе или менѣе легко или трудно, смотря потому, согласуется ли въ большей или меньшей степени поклоненіе грубой силѣ, съ одной стороны, съ требованіями хорошаго тона и съ уваженіемъ къ талантамъ и знаніямъ, съ другой стороны. Что самое главное, не слѣдуетъ искусственно поддерживать какое бы то ни было честолюбіе, также какъ подавлять честолюбіе естественное и правильное. Но обыкновенно люди, интересующіеся успѣхами воспитанника, имѣютъ причины остерегаться обмана отъ преувеличенныхъ ожиданій. Поддаваясь имъ, они противъ своей воли становятся льстецами и толкаютъ ребенка, а еще больше юношу, за ту точку, на которой онъ долженъ держаться; въ послѣдствіи воспитаннику придется узнать объ этомъ горькимъ опытомъ.

47. Нѣсколько медленнѣе, чѣмъ естественное честолюбіе, развивается понятіе о цѣнности вещей по отношенію къ обычнымъ потребностямъ жизни. Такъ, на примѣръ, дѣти рѣдко умѣютъ обращаться съ деньгами; ребенокъ поддается иллюзіямъ и вмѣсто того, чтобы сказать: „то или это“, когда рѣчь идетъ о предметѣ, который можно получить за извѣстныя деньги, онъ склоненъ говорить: „то и это“. Онъ долженъ и здѣсь дѣлать опыты въ маломъ и учиться путемъ лишенія цѣнить то, чего онъ не имѣетъ, не только по отношенію къ деньгамъ, но и по отношенію къ самимъ вещамъ. Рѣдко приходится предостерегать юношество отъ скарденности; чаще однако оно перенимаетъ нѣкоторую долю этого порока по наслышкѣ, и можетъ случиться, что иной скупъ изъ подражанія и расточителенъ по собственному побужденію. Если эти недостатки не уступаютъ честолюбію, они подлежатъ вѣдѣнію нравственнаго образованія.

48. Разъ воспитанникъ понялъ, какому стѣсненію онъ долженъ или не долженъ подвергаться среди другихъ людей, и на какой почетъ, на какія вещи и удовольствія онъ можетъ и не можетъ имѣть притязаніе, — тогда важно знать, какъ онъ это связываетъ съ тѣми

занятіями, которымъ онъ отдается съ большимъ или меньшимъ удовольствіемъ или неудовольствіемъ. Здѣсь часто бываетъ, что одно дѣлаетъ другое возможнымъ, что одно обусловливаетъ, ограничиваетъ другое; все это размышляющій воспитанникъ скоро замѣтитъ самъ, легкомысленный же не проникнетъ въ это въ достаточной степени; тогда воспитатель долженъ придти ему на помощь, ибо безъ размышленій объ этомъ человѣкъ остается безхарактернымъ.

Но часто извѣстный недостатокъ твердости даже желателенъ, именно тогда, когда замѣчается отсталость въ умственныхъ интересахъ, которые должно пробуждать обученіе, также какъ въ нравственномъ и религіозномъ образованіи. Объективная часть характера не должна слишкомъ скоро завершаться; и очень часто значительная часть цѣнности нравственнаго образованія заключается въ томъ, чтобы отдалить этотъ моментъ завершения. Этому служатъ: стѣсненіе, которое возлагаютъ на воспитанника, подчиненное положеніе, въ которое его ставятъ сообразно съ его возрастомъ; особенно же лишеніе свободы дѣйствовать безъ позволенія и по собственному усмотрѣнію (кн. IV, гл. 4, § 28). Эстетическая оцѣнка волевыхъ отношеній часто приходитъ поздно или остается слабой въ сравненіи съ впечатлѣніями отъ раньше упомянутыхъ опытовъ; тогда отсутствуетъ и нравственная теплота; и въ подобномъ случаѣ, конечно, возможно образованіе характера, но характера дурного, если молодому человѣку предоставить полную свободу. Скорѣе надлежитъ способствовать тому, чтобы продолжить сверхъ обыкновеннаго предѣла у воспитанника охоту проводить время собственнымъ юношеству образомъ, даже въ дѣтскихъ играхъ.

### *3. Нравственное образованіе, устанавливающее правила.*

49. Нравственное образованіе, устанавливающее правила, начинается тогда, когда начинаетъ проявляться субъективная часть характера, обыкновенно въ послѣдніе годы дѣтства. Въ предыдущемъ періодѣ имѣло силу правило: не разсуждать съ дѣтьми (§ 41), по крайней мѣрѣ такъ долго, пока это правило могло удовле-

творять. Но оно теряет силу съ той поры, когда воспитанникъ разсуждаетъ уже самъ про себя, и при томъ такъ связно, что его мысли уже не появляются и не исчезаютъ какъ мимолетныя идеи, а пріобрѣтаютъ длительность и прочность. Подобныя разсужденія нельзя предоставлять самимъ себѣ, нельзя также ихъ устранять авторитетными словами; воспитатель долженъ войти въ нихъ также путемъ разсужденія и такимъ образомъ предупредить дальнѣйшее ихъ развитіе въ ложномъ направленіи.

Стремленіе установить правила замѣчается уже въ дѣтскихъ играхъ. Въ нихъ каждую минуту издается приказаніе, что надобно дѣлать, только приказаніямъ этимъ плохо повинуются и часто ихъ мѣняютъ. Не бываетъ также недостатка въ планахъ и проектахъ, которые дѣти набрасываютъ сами для себя, но они не могутъ имѣть большого значенія, такъ какъ имъ недостаетъ устойчивости. Совершенно другое дѣло, когда эти планы и проекты пріобрѣтаютъ устойчивость, когда съ ними соединяются средства и цѣли, когда исполненія ихъ добиваются смѣло, несмотря на препятствія, когда, наконецъ, они, задуманные на основѣ общихъ понятій, заявляютъ притязаніе на значеніе и для возможныхъ въ будущемъ случаевъ и такимъ образомъ становятся основными принципами.

50. Благоразуміе требуетъ прежде всего, не отстранять откровенныхъ заявленій неблагоклоннымъ къ нимъ отношеніемъ, а скорѣе перенести неудобныя разсужденія, лишь бы только была увѣренность въ ихъ искренности и воспитанникъ не чувствовалъ себя слишкомъ польщеннымъ неожиданно оказаннымъ ему вниманіемъ.

Благоразуміе требуетъ далѣе, въ случаѣ, если воспитанникъ не поддается сейчасъ же убѣжденію, скорѣе отложить окончательное рѣшеніе, нежели на немъ настаивать: всегда легко указать ему на недостаточность его познаній и еще предстоящее ему ученіе. Большая увѣренность, съ которой дѣти и юноши обыкновенно поддерживаютъ свои мнѣнія, всегда происходитъ отъ большого невѣдѣнія; они не подозреваютъ издали, какъ много до нихъ люди уже думали и спорили. Обученіе излечить ихъ мало-по-малу отъ недостатка скромности.



51. Но для нравственного образования главное—последовательность или непоследовательность въ поступкахъ. Всю трудность поступать всегда точно по правиламъ должно дать почувствовать тому, кто легко устанавливаетъ правила. Въ этомъ смыслѣ передъ глазами воспитанника должно держать зеркало, съ одной стороны чтобы поколебать шаткія правила, съ другой стороны, чтобы укрѣпить устойчивыя.

Къ шаткимъ правиламъ мы относимъ также тѣ, которыя, хотя и подсказаны практической мудростью, противорѣчатъ однако нравственности. Если воспитаннику это не было уже напередъ извѣстно, то нужно вести къ тому, чтобы это стало ему ясно на практикѣ по отталкивающимъ послѣдствіямъ такихъ правилъ.

52. Нравственное образование, устанавливающее правила, часто требуетъ, чтобы воспитатель обращался къ воспитаннику съ умнымъ словомъ, напоминалъ ему прошедшее и предсказывалъ будущее въ томъ случаѣ, если тотъ упорствуетъ въ своихъ ошибкахъ, наконецъ, заставлялъ его заглянуть внутрь себя, чтобы тамъ у самаго источника найти связь своихъ поступковъ. Если все это было сдѣлано раньше въ нравственныхъ цѣляхъ, то уже нѣтъ нужды въ длинныхъ рѣчахъ; и воспитатель долженъ быть тѣмъ спокойнѣе и короче въ своихъ словахъ, чѣмъ дѣйствительнѣе они были раньше, чѣмъ болѣе можно имѣть довѣрія къ личному сужденію воспитанника, наконецъ, чѣмъ болѣе онъ вступаетъ въ тотъ періодъ, когда онъ оглядывается вокругъ себя, чтобы наблюдать рѣчи и поступки другихъ людей. Ибо лишь только наступитъ моментъ, когда онъ захочетъ сравнивать новое со старымъ, его воспримчивость къ старому весьма мала и скоро совсѣмъ исчезаетъ, если оно еще глубоко не укоренилось.

*4. Нравственное образование, поддерживающее въ душѣ воспитанника спокойствіе и ясность.*

53. Въ-четвертыхъ, настроеніе воспитанника должно въ общемъ поддерживать спокойнымъ, а умъ всегда готовымъ ясно постигать вещи. Это правило имѣетъ силу вообще противъ страстныхъ возбужденій (не вообще противъ аффектовъ); особенно оно необходимо для об-

разованія эстетическихъ сужденій и такимъ образомъ (хотя не исключительно) для обоснованія нравственности.

Всякое желаніе можетъ перейти въ страсть, если душа часто находится въ состояніи извѣстнаго хотѣнія и пребываетъ въ немъ такъ долго, что группируются мысли, имѣющія къ нему отношеніе, возникаютъ планы и ожиданія и укореняется отвращеніе ко всему другому. Поэтому слѣдуетъ быть бдительнымъ въ отношеніи всѣхъ хотѣній, имѣющихъ склонность упорствовать и повторяться.

Но самыя частыя хотѣнія возникаютъ изъ естественной потребности питанія и физическаго движенія.

54. Прежде всего слѣдуетъ укрощать дикіе порывы, возникающіе изъ неудовлетворенныхъ естественныхъ потребностей, удовлетворяя ихъ въ мѣру. Голодь не долженъ вести къ воровству, слишкомъ долгое сидѣніе—къ побѣгу. Это предостереженіе не лишне; прискорбные случаи бывають даже въ семьяхъ, гдѣ подобнаго можно было бы не ожидать. Гораздо чаще однако встрѣчаются случаи, когда въ удовлетвореніи указанныхъ потребностей перейдены должныя мѣры.

Когда потребность утратила свою остроту, то дальнѣйшимъ желаніямъ должно противопоставить опредѣленный и безповоротный отказъ, и въ то же время слѣдуетъ обратить вниманіе ребенка на какой-нибудь другой предметъ, который можетъ занять его.

Лучше всего, если можно удалить предметъ, возбуждающій постоянныя желанія. Это исполнимо чаще, а также и болѣе необходимо дома, въ семьѣ, нежели среди чужихъ людей. Если нельзя удалить предмета, то можно отсрочить исполненіе желанія и дозволить его удовлетвореніе позже. Таково, напримѣръ, желаніе поѣсть плодовъ въ саду, чего безусловный запретъ вызоветъ опасную склонность къ неповиновенію, между тѣмъ какъ безусловное попустительство совершенно недопустимо, такъ какъ оно поведетъ къ обрыванію неспѣлыхъ плодовъ и, съ еще болѣею вѣроятностью, къ поврежденію чужихъ садовъ.

По аналогіи съ этимъ весьма обычнымъ случаемъ можно судить о многихъ другихъ тому подобныхъ.

55. Далѣе слѣдуетъ наблюдать дѣтей въ ихъ играхъ. Чѣмъ больше дано свободы ихъ фантазіи, чѣмъ чаще

бываютъ смѣны, тѣмъ меньше ими овладѣть рефлексія; но если часто повторяется какая-нибудь игра, происходящая по строго опредѣленнымъ правиламъ, если къ ней присоединяются извѣстнаго рода упражненія, направленные на пріобрѣтеніе особенной ловкости, то изъ этого можетъ возникнуть страсть: примѣромъ можетъ служить иногда игра въ карты даже безъ денежнаго интереса. Игры на деньги должны быть безусловно запрещены, и слѣдуетъ зорко смотрѣть за соблюденіемъ этого запрета, если нѣтъ полной увѣренности въ послушаніи.

56. Лучшимъ средствомъ для отклоненія опасности, связанной съ проявленіями страсти, служитъ изученіе какого-нибудь изящнаго искусства, даже при посредственныхъ способностяхъ къ нему; на примѣръ, изученіе музыки и рисованія въ какомъ бы то ни было ограниченномъ объемѣ (не слѣдуетъ дозволять изученіе игры на нѣсколькихъ инструментахъ сразу; вмѣсто того, чтобы дозволять воспитаннику лишь разсѣивающія его попытки въ разныхъ видахъ рисованія, надо послѣдовательно вести его къ тому, чтобы онъ пріобрѣлъ какое-нибудь опредѣленное умѣніе). Если совсѣмъ нѣтъ способностей къ искусству, то можно обратиться къ любительскимъ занятіямъ, собиранію растений, раковинъ, картонажнымъ работамъ, даже къ столярнымъ или садовымъ работамъ.

Поэтическій талантъ, самъ по себѣ весьма желательный, требуетъ себѣ рѣшительнаго противовѣса въ серьезныхъ научныхъ занятіяхъ; ибо юный поэтъ обыкновенно заявляетъ такіа претензіи, которыя могутъ быть для него опасны, если онъ все болѣе будетъ ими проникаться.

57. Всѣ затѣи, въ основѣ которыхъ лежитъ страстное стремленіе, и которыя выдають себя тѣмъ, что нарушаютъ порядокъ, работу и распредѣленіе времени, должны быть устраняемы самымъ рѣшительнымъ образомъ. Это тѣмъ болѣе необходимо, чѣмъ болѣе число принимающихъ въ нихъ участіе, особенно когда примѣшиваются хвастовство, духъ партійности и соперничество. Такіе интересы никоимъ образомъ не должны имѣть перевѣсъ; они быстро опустошаютъ ту почву, которую воспитаніе расчистило съ большимъ трудомъ.

58. Положимъ, что удалось удержать страсти въ



отдаленіи; тогда, для обоснованія нравственности, важно рѣшить вопросъ: какимъ образомъ обученіе дѣйствуетъ совмѣстно съ занятіями? И въ этомъ отношеніи самая важная часть обученія есть прежде всего обученіе религіи. Но наиболѣе непосредственнымъ образомъ чувства воспитанника развиваются въ кругу его общенія; тутъ уже нравственное образованіе должно видѣть выпадающую на его долю задачу. Каждая изъ практическихъ идей должна быть разсмотрѣна при этомъ въ отдѣльности.

59. Что касается прежде всего случаевъ столкновенія, которыхъ не легко вполнѣ избѣжать между дѣтьми и которые по крайней мѣрѣ представляются имъ какъ нѣчто возможное, то нельзя запрещать самозащиты противъ неожиданнаго физическаго насилія; скорѣе слѣдуетъ рекомендовать рѣшительное противодѣйствіе, но съ оказаніемъ пощады противнику. Напротивъ того, слѣдуетъ безусловно воспретить произвольное присвоеніе вещей, съ устраненіемъ другихъ дѣтей и безъ совѣщанія съ ними, хотя бы это были ничтожныя вещи, никому не принадлежащія или брошенныя. Никто не долженъ воображать, что одинъ его капризъ есть законъ для другихъ. Скорѣе слѣдуетъ приучать дѣтей къ ограниченію своей собственности. То, что имъ даютъ для опредѣленнаго употребленія, не должно получать иного назначенія, да и для данной цѣли должно быть употребляемо съ бережливостью.

Обѣщанія, которыя дѣти даютъ другъ другу, не должны быть объявляемы просто неимѣющими значенія, какъ бы ни были они нелѣпы и неисполнимы. Тотъ, кто, давая подобныя обѣщанія, попадаетъ въ просакъ, самъ долженъ почувствовать всѣ ихъ послѣдствія. Поспѣшныя же обѣщанія не должны быть принимаемы вовсе; воспитатель не разъ бываетъ обязанъ распутывать узлы, въ которые дѣти иногда запутываются.

Ничего нѣтъ дурного, если воспитанники сами для себя создаютъ иной разъ чувствительныя и трудно разрѣшимыя контроверсы на почвѣ правовыхъ отношеній; только не слѣдуетъ терпѣть склонности ихъ къ жалобамъ; нужно учить ихъ по возможности избѣгать раздоровъ и уступать другъ другу. Они могутъ конечно знать, что такое раздоры, но затѣмъ, чтобы убѣдить себя, что они непріятны.

60. Здѣсь открывается двойкій путь для нашихъ соображеній. Борьба нравится дѣтямъ, такъ какъ она обнаруживаетъ силу, и они ищутъ ея чаще всего по своей живости. Тутъ слѣдуетъ, съ одной стороны, налагать узду, съ другой стороны, давать ихъ живости свободный исходъ. Гимнастическія упражненія должны дать имъ поводъ доказать свою силу; состязанія, которыя не представляютъ собою борьбы въ собственномъ смыслѣ слова, желательны, если они сопровождаются шутками и игрой. Умственная работа равнымъ образомъ можетъ давать дѣтямъ случай выказывать себя; она можетъ давать поводъ къ сравненіямъ, но подъ тѣмъ условіемъ, чтобы оказывался рѣшительный отпоръ всѣмъ притязаніямъ, которыя могутъ возникнуть изъ этихъ сравненій. Практически полезное мѣрило, когда рѣчь идетъ о количествѣ достижимаго, слѣдовательно объ *perfecte te*, представляетъ каждый отдѣльный воспитанникъ своимъ движеніемъ впередъ или назадъ. Ставить одного въ примѣръ другимъ значитъ возбуждать зависть, и гораздо лучше извинить болѣе слабаго, когда онъ не можетъ дать больше того, что онъ даетъ въ дѣйствительности.

61. Другой путь, открытый для нашихъ соображеній, ведетъ отъ идеи права къ идеѣ справедливости. Борьба не пріятна, но еще больше непріятна мстительность; хотя правду говорятъ, что то, что для одного законно, для другого справедливо. Дѣти могутъ упражнять свое остроуміе, опредѣляя, что одинъ изъ нихъ заслуживаетъ претерпѣть или получить отъ другихъ за то, что онъ себѣ дозволяетъ или въ чемъ онъ себѣ отказываетъ, но они не должны присвоивать себѣ право распредѣлять награды и наказанія. Это пунктъ, въ которомъ они, не отказываясь отъ собственнаго разумѣнія, должны охотно подчиняться лицамъ, поставленнымъ надъ ними.

Подобно тому, когда приходится распредѣлять подарки, оказывать благоволеніе и знаки одобренія, воспитатель съ одной стороны, избѣгая даже вида предпочтенія, не долженъ нарушать равенства въ распредѣленіи ихъ безъ опредѣленныхъ основаній, съ другой стороны не долженъ уступать воспитанникамъ никакого права на эти добровольные дары и, предоставляя имъ имѣть свое мнѣніе о подобающей въ каждомъ отдѣль-

номъ случаѣ ихъ дозѣ, допускать какія-либо претензіи, основанныя на этомъ мнѣніи.

62. Когда дѣти поглощены размышленіями о правомъ и справедливомъ, не слѣдуетъ слишкомъ поспѣшно требовать отъ нихъ угодливости и податливости. Они должны имѣть время покончить съ этими мыслями и устать отъ очень часто безплодныхъ размышленій, прежде чѣмъ придти къ сознанію, что въ концѣ концовъ необходимо уступать, и что вслѣдствіе этого уступчивость не есть дѣло великодушія. Позднѣе имъ можно напомнить, что все шло бы гораздо лучше, если бы съ самаго начала перевѣшивало доброжелательное настроеніе, содѣйствуя не столько смягченію, сколько устраненію спорныхъ пунктовъ.

Во всѣхъ обстоятельствахъ благорасположеніе должно почитаться какъ нѣчто высшее, а право должно представляться какъ низшая ступень, которую нельзя перескочить безнаказанно, даже съ общаго согласія, то есть съ одобренія заинтересованныхъ сторонъ.

63. Наконецъ, что касается идеи внутренней свободы, то преимущества тѣхъ, которые, хотя и издали, болѣе или менѣе къ ней приближаются, въ большинствѣ случаевъ въ средѣ болѣе взрослыхъ дѣтей, особенно же юношей, выдаются настолько, что замѣчаются всѣми. Воспитатель обыкновенно бываетъ склоненъ выдвигать скорѣе слишкомъ сильно и громко, нежели слишкомъ слабо заслуги тѣхъ, которые отличаются сдержаннымъ и разумнымъ поведеніемъ; между тѣмъ дѣти въ своей средѣ являются слишкомъ внимательными наблюдателями своихъ собственныхъ слабостей, чтобы не видѣть, насколько другіе далеки отъ тѣхъ образцовыхъ воспитанниковъ. Поэтому гораздо важнѣе не возбуждать у дѣтей стремленія унижать своихъ товарищей нежели направлять ихъ вниманіе на то, что и безъ того отъ нихъ не ускользаетъ.

64. Естественно слѣдуетъ остерегаться разоблачать дурные примѣры, исходящіе отъ взрослыхъ, которые стоятъ близко къ юношеству; если эти примѣры происходятъ открыто, то дѣйствуютъ скорѣе отталкивающимъ, чѣмъ соблазняющимъ образомъ, особенно если потомство не имѣетъ никакого интереса подражать имъ или находить въ нихъ предлогъ къ оправданію себя. Съ другой стороны, нельзя надѣяться на то, что по-



хвальные примѣры вызовутъ подражаніе; они представляются юношеству слишкомъ легкими, чѣмъ-то такимъ, что случается само собою. Поэтому не лишне указывать на эти примѣры съ выраженіемъ подобающаго имъ уваженія, особенно когда подростающіе воспитанники начинаютъ вращаться въ болѣе широкихъ кругахъ и производить сравненія кое съ чѣмъ такимъ, что можетъ обмануть ихъ ложнымъ блескомъ.

5. *Нравственное образованіе, дѣйствующее на душу одобреніемъ и порицаніемъ.*

65. Допустимъ, что взоръ воспитанника уже направленъ надлежащимъ образомъ, частью въ общеніи дѣтей между собою, частью посредствомъ примѣровъ, частью посредствомъ обученія, на то, что слѣдуетъ различать по практическимъ идеямъ; допустимъ, что благодаря этому у дѣтей въ достаточной степени пробуждено эстетическое сужденіе о вещахъ, имѣющихъ отношеніе къ волѣ;—тогда насталь моментъ для нравственнаго образованія въ собственномъ смыслѣ этого слова. Въ самомъ дѣлѣ, не слѣдуетъ ждать, чтобы молодые люди сами собою постигали, что похвально въ одномъ случаѣ и не похвально въ другомъ случаѣ, и останавливали ни этомъ свое вниманіе, а также, чтобы каждый изъ нихъ дѣлалъ отсюда примѣненіе къ самому себѣ; напротивъ того, необходимо истины, которыя обыкновенно выслушиваются неохотно, высказывать всѣмъ и каждому въ частности. Чѣмъ ближе знаетъ воспитатель своихъ воспитанниковъ, тѣмъ лучше. Ибо нѣтъ болѣе дѣйствительнаго средства заставить каждого наблюдать за собою, какъ показать ему, что видятъ все, что находится у него въ глубинѣ души. Взглядъ назадъ на все поведеніе воспитанника въ теченіе довольно долгаго времени, напоминаніе о томъ, что на него тогда-то и тогда-то подѣйствовало, разграниченіе хорошаго и дурного въ немъ,—все это даетъ основу тому, что обыкновенно называется *нравоученіемъ* и что, никоимъ образомъ не будучи лишнимъ или даже нежелательнымъ въ воспитаніи, напротивъ, абсолютно необходимо, если только оно на своемъ надлежащемъ мѣстѣ. Конечно, есть достаточно людей, кото-

рые выросли никогда не слышавши серьезнаго слова заслуженнаго порицанія, но никто не долженъ такъ расти.

66. Здѣсь рѣчь идетъ только о похвалѣ и порицаніи, но не о суровомъ обращеніи, ни даже о суровыхъ словахъ. Выговоры и наказанія, слѣдующіе за отдѣльными поступками, есть нѣчто другое; они, правда, могутъ допускать соображенія нравственнаго характера, но только послѣ ихъ примѣненія. Нравственное улучшение не достигается принужденіемъ управленія; оно не достигается также и тѣмъ педагогическимъ наказаніемъ, которое посредствомъ естественныхъ послѣдствій проступковъ дѣлаетъ воспитанника умнѣе и осторожнѣе. Но оно достигается подражаніемъ языку совѣсти и истинной чести въ присутствіи безпристрастныхъ зрителей. Подобный языкъ принимаетъ въ соображеніе извиненія, которыя каждый обыкновенно имѣетъ готовыми въ глубинѣ своей души; онъ признаетъ за этими извиненіями силу, какая для нихъ возможна, но предостерегаетъ отъ того, чтобы на нихъ опираться въ послѣдующемъ.

67. Въ обыкновенныхъ случаяхъ не приходится ни хвалить ни порицать что-либо особенное въ юншествахъ. Если, съ одной стороны, слѣдуетъ старательно избѣгать преувеличенія (уже по той одной причинѣ, что оно уменьшаетъ эффектъ или вызываетъ неосновательное предубѣжденіе, если не чувство робости), то съ другой стороны, есть одинъ видъ преувеличенія, который цѣлесообразенъ для того, чтобы незначительное сдѣлать болѣе очевиднымъ, чтобы представить молодымъ людямъ ихъ собственныя поступки болѣе значительными въ ихъ глазахъ и пріобрѣсти тѣмъ болѣе дѣйствительное средство противъ легкомыслія. Это—указаніе на будущее: незначительные недостатки могутъ увеличиваться вслѣдствіе привычки; незначительныя желанія, если ихъ не сдерживать, могутъ превратиться въ страсти; при томъ и будущія обстоятельства жизни неизвѣстны; могутъ быть соблазны, искушенія, неожиданныя несчастія. Подобныя заглядыванія въ возможности будущаго, собственно говоря, не есть пророчество, и не должны имѣть притязанія на подобное значеніе, но они весьма полезны въ смыслѣ предостереженія.

68. Когда удалось достигнуть того, что воспитанникъ смотритъ на свое нравственное образование какъ на дѣло серьезное и важное, то обученіе, въ связи съ расширяющимся знакомствомъ съ людьми, можетъ сдѣлать то, что нравственная теплота проникнетъ весь кругъ представленій воспитанника и что представленіе о нравственномъ порядкѣ въ мірѣ свяжется, съ одной стороны, съ его религіозными понятіями, съ другой стороны, съ его самонаблюденіемъ. Съ этого момента должно рѣже практиковаться прямое и энергичное выраженіе похвалы и порицанія. Уже не будетъ такъ легко, какъ прежде, представить воспитаннику то, что въ немъ происходитъ, яснѣе, чѣмъ онъ самъ и безъ того сказалъ себѣ. Но еще можно придти къ нему на помощь съ иной стороны, именно въ области общихъ понятій, въ которой юная развивающаяся мысль стремится мало-по-малу ориентироваться.

*6. Нравственное образование, увѣщывающее и исправляющее.*

69. Наконецъ, нравственное образование должно въ надлежащее время увѣщевать воспитанника и исправлять его промахи. Всегда можно предполагать, что молодой человѣкъ, даже обладающій способностью произносить нравственныя рѣшенія, еще нуждается въ неоднократныхъ обращеніяхъ къ его памяти, хотя въ этомъ отношеніи между индивидуумами существуютъ большія различія, которыя можно открыть только путемъ наблюденія. Но то, съ чѣмъ теперь обращаются къ его памяти, суть основные принципы, которые уже имѣютъ притязаніе на общее значеніе, и которымъ не легко удержать за собой это значеніе, если они или неправильно выражены или изложены не въ надлежащемъ порядкѣ. Только у очень немногихъ людей преобладаютъ общія соображенія; юношеству же приходится столько новаго видѣть, испытывать, даже изучать, что оно легко оставляетъ старое за новымъ, а тѣмъ болѣе забываетъ общее за частнымъ. Между тѣмъ гораздо легче дѣлать напоминанія и исправленія тамъ, гдѣ положено хорошее и твердое основаніе, нежели ограничиваться удерживаніемъ ребенка, о чемъ было



сказано выше (§§ 38—43), тогда, когда нравственное образование не встрѣчаетъ въ юношескомъ возрастѣ никакой точки опоры, за которую держаться хотя бы только пробовалъ воспитанникъ.

70. Ясно, что изъ большаго различія основныхъ принциповъ, принятыхъ школами въ древнія и новыя времена для ученія о нравственности и правѣ, можетъ возникать очень много мнѣній, отчасти противоположныхъ, отчасти одностороннихъ, когда принимаются водворять порядокъ, опредѣленность и послѣдовательность въ наличныхъ нравственныхъ понятіяхъ. Всѣ эти противоположныя и одностороннія мнѣнія, вмѣстѣ съ безчисленными колебаніями, которыя еще могутъ быть между ними, могутъ возобновляться въ юныхъ головахъ, особенно когда онѣ настойчиво стремятся итти собственнымъ путемъ. Почти всегда принятые ими принципы приспособляются къ склонностямъ: субъективная часть характера къ объективной части. И если обученіе имѣетъ своей задачей исправлять заблужденіе, то нравственное образование должно пользоваться случаями, въ которыхъ очевидно мысли были направляемы наклонностями.

71. Но когда воспитанникъ внушилъ полное довѣріе какъ къ своимъ чувствамъ, такъ и къ своимъ принципамъ, роль нравственнаго образованія кончилась. Безполезное обсужденіе и боязливое наблюденіе только повредятъ тогда искренности и вызовутъ постороннія соображенія. Разъ воспитанникъ вступилъ на путь самовоспитанія, то въ послѣднее не должны уже вторгаться никакія вмѣшательства.

72<sup>1)</sup>. Учитель не долженъ дѣлать ничего такого, что не возвышаетъ и не укрѣпляетъ его личной цѣнности въ глазахъ воспитанника; если онъ не пользуется личной привязанностью и уваженіемъ, то всѣ средства къ какимъ бы онъ ни прибѣгалъ, мало помогутъ: онъ ничего не добьется.

<sup>1)</sup> *Педагогическіе афоризмы*, § 240.

## VI.

УСЛОВІЯ, НЕОБХОДИМІЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНІЯ  
ПРАВСТВЕННОГО ХАРАКТЕРА.

73 <sup>1)</sup>. Для образованія нравственнаго характера необходимы слѣдующія условія:

Во-первыхъ, человѣкъ долженъ быть занятъ безконечно больше общественными отношеніями, нежели самимъ собою. Общество должно представляться его уму великою загадкой, изъ-за которой онъ долженъ забыть самого себя. Такое настроеніе можно вызвать у еще неиспорченныхъ дѣтей гораздо легче, чѣмъ могутъ представить себѣ взрослые эгоисты, которые на томъ основаніи, что ихъ любезное я является для нихъ центромъ всѣхъ стремленій и мечтаній, думаютъ, что такова природа человѣка. И каждому человѣку приходится быть въ такомъ положеніи, когда онъ, какъ существо созерцающее, видитъ вещи безъ всякаго отношенія къ своему я и тогда судить о связи ихъ какъ красивой и безобразной, гармонической или негармонической, одобряя ее или не одобряя. Нѣтъ абсолютнаго эгоиста, ибо вѣчное самосозерцаніе есть сказка.

Во-вторыхъ, міръ долженъ быть представленъ посредствомъ идей; иначе созерцаніе одной только дѣйствительности поведетъ къ взглядамъ Ксенофонта <sup>2)</sup>. Человѣкъ долженъ быть перенесенъ въ высшій порядокъ вещей; онъ долженъ эту реальность высшаго порядка видѣть передъ собой настолько близко, настолько несомнѣнно, и усвоить ее въ ее необходимости настолько прочно, насколько это для него возможно; онъ долженъ знать всѣ категоріи этого высшаго порядка, чтобы не лишиться тѣхъ, которыя онъ зналъ раньше, вслѣдствіе открытія новой категоріи, которая можетъ пробудить въ немъ новый энтузіазмъ. Во всякой спекуляціи въ области практической философіи идеи незамѣтно для насъ—хотя чисто символически—становятся чѣмъ-то объективнымъ: тѣмъ же онѣ должны

<sup>1)</sup> Тамъ же, §§ 157—160.

<sup>2)</sup> То есть, къ практически-житейской мудрости, которой проникнуто сочиненіе Ксенофонта *Воспоминанія о Сократѣ*.

стать и для воспитанника. Но важно представить ихъ реальность и въ томъ, что находится внѣ насъ, съ такой ясностью и разнообразіемъ, чтобы въ этомъ отношеніи не могло возникнуть никакихъ сомнѣній.

Въ-третьихъ, человѣкъ долженъ быть чувствителенъ къ эстетическимъ отношеніямъ человѣческой воли вообще. Чтобы онъ сталъ такимъ, необходимо поставить себя къ нему въ отношенія, которыя бы онъ чувствовалъ, а чтобы онъ чувствовалъ ихъ, онъ долженъ въ нихъ чувствовать себя свободнымъ. Въ этомъ состоитъ основное правило всякаго общенія между воспитателемъ и воспитанникомъ.

Въ-четвертыхъ, изображеніе эстетическихъ отношеній не должно быть мелочно, иначе возникаетъ притворная чувствительность. Оно должно быть грандіознымъ. Воспитатель не долженъ придавать себѣ слишкомъ большое значеніе, и еще менѣе того ему должно быть свойственно желаніе привязывать воспитанника къ своему узкому міровоззрѣнію, когда тотъ предпринимаетъ болѣе высокій полетъ.

---

74 1). Такъ какъ мущина обладаетъ большей физической силой, то онъ вообще имѣетъ больше характера, нежели женщина. Только тотъ можетъ обладать твердымъ характеромъ и сильнымъ хотѣніемъ, кто самъ себѣ говоритъ, что онъ будетъ способенъ исполнить свой долгъ на своемъ посту, когда настанетъ для этого время.

Природа даетъ таланты, воспитаніе—характеры. Каждый долженъ быть образованъ такимъ образомъ, чтобы онъ могъ быть царемъ, если бъ это было нужно. Умный и твердый человѣкъ терпитъ то, чего онъ не въ силахъ измѣнить; но онъ не хочетъ терпѣть болѣе, и онъ умѣетъ наслаждаться внутренно и умно, когда ему улыбается счастье.

Какъ, съ одной стороны, сознаніе силы укрѣпляетъ и возвышаетъ характеръ, такъ, съ другой стороны, характеръ неизбѣжно падаетъ при наличности чувства слабости, вслѣдствіе ли уменьшенія нравственной

---

1) *Педагогическіе афоризмы*, § 174.



силы или силы физической, или потери внѣшнихъ благъ. Сломленный такимъ образомъ характеръ погибаетъ, если съ другой стороны не открываются новыя средства поднять его.

*Дѣйствіе господствующихъ группъ представленій* <sup>1)</sup>.

75. Главное различіе между обыкновеннымъ воспитанникомъ и зрѣлымъ человѣкомъ состоитъ въ томъ, что у перваго господствующія представленія вытѣсняются во время работы; только въ часы отдыха, особенно во время вакацій, онъ направляетъ самъ себя. Даже обыкновенные студенты, когда они переходятъ изъ одной коллегіи въ другую, по крайней мѣрѣ вначалѣ, находятся въ подобномъ положеніи. Такимъ образомъ сплошная пассивность въ главные часы дня! Молодые ремесленники и даже прислуга находятся въ лучшихъ условіяхъ въ этомъ отношеніи, ибо предметъ ихъ работы не требуетъ тяжелаго ученія, удерживанія болѣе слабыхъ представленій вопреки ихъ внутреннему стремленію.

76. А какъ происходитъ при этомъ образованіе характера? Оно совершенно зависитъ отъ господствующихъ представленій, которыя всплываютъ мало-по-малу и незамѣтно, оттѣснивши слабо усвоенныя знанія и устранивши все, что свойственно ребенку и что съ тѣхъ поръ презирается.

77. Конечно, воспитанникъ исполняетъ свои задачи! Но это исполненіе не направляется одною группою господствующихъ представленій, а подчиняется многочисленнымъ и плохо связаннымъ правиламъ грамматики, примѣняемымъ при томъ каждое въ отдѣльности. Въ чемъ же состоитъ методическая, удовлетворяющая юношество работа? Въ историческихъ ли компіляціяхъ? Въ математическихъ ли задачахъ? Въ чемъ должно обнаруживаться величіе духа, энергія? И для какой цѣли эти свойства должны образоваться?—Для предстоящей военной службы! Потому-то индивидуумъ, чувствующій въ себѣ стремленіе къ самостоятельной

<sup>1)</sup> *Педагогическіе афоризмы*, §§ 184—188

дѣятельности, ищущій характера, добровольно поступаетъ въ военную службу. И студентъ, живущій на полной свободѣ, никогда не далекъ отъ хорошаго солдата; онъ обезъянничаетъ по необходимости.

78. Воспитатель, который только одергиваетъ ребенка, не можетъ ждать какой-либо пользы отъ этого приѣма. Было бы несчастіемъ, если бы рѣзвый школьникъ, наказанный за озорство, вслѣдъ за тѣмъ не дѣлалъ бы ничего подобнаго; было бы печально, если бы его воля была настолько слаба и податлива. Тогда все, чего достигло воспитаніе, такъ же легко уступало бы окружающей средѣ и ея вліяніямъ. Упрямство желательно; его всегда можно склонить къ уступкѣ. Лишь эгоизмъ и злостность не должны быть терпимы.

79. Увѣщанія или трогаютъ воспитанника даже до слезъ, если они имѣютъ для этого достаточно силы; или дѣлаютъ его только серіознымъ и измѣняютъ его расположеніе къ легкомыслію; или раздражаютъ и закаляютъ его; или размягчаютъ и удручаютъ его болѣе, чѣмъ это нужно; или пристыжаютъ его, приводятъ въ смущеніе и внушаютъ страхъ до того, что онъ скрывается отъ людей; или, если они неумѣстны, скоро отскакиваютъ отъ того, къ кому обращаются (таковы всѣ слишкомъ длинныя увѣщанія); или, наконецъ, они выслушиваются съ холоднымъ чувствомъ долга, чтобы потомъ выказать къ нимъ полное неуваженіе. Все зависитъ отъ произведеннаго напряженія рядовъ различныхъ представленій. Первые два случая указываютъ на хорошее состояніе нравственнаго здоровья; третій и послѣдній указываютъ на злостность, которая позднѣе излечима у сердящагося, но не исцѣлима въ послѣднемъ случаѣ. Въ четвертомъ и пятомъ случаѣ мы имѣемъ дѣло со слабостью, которая мало-по-малу можетъ быть укрѣплена. Само собою понятно, что указанные случаи не всегда вполне отдѣлимы одинъ отъ другого, и что, какъ говорятъ, все зависитъ отъ того, какая затронута струна, то-есть какой рядъ представленій. Каждый воспитанникъ плохо относится къ какому-нибудь отдѣльному увѣщанію, но общее впечатлѣніе можетъ быть хорошее. Всегда оказывается, что въ общемъ воспитатель требуетъ отъ воспитанника больше, чѣмъ послѣдній отъ самого себя.

# КНИГА ПЯТАЯ.

## ВЫВОДЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

ПРИМѢНИТЕЛЬНО КЪ РАЗЛИЧНЫМЪ ВОЗРАСТАМЪ <sup>1)</sup>.

---

### ПЕРВЫЙ ПЕРІОДЪ.

ОТЪ ПЕРВАГО ГОДА ДО ТРЕХЪ ЛѢТЪ.

1. Въ первые годы нить жизни еще слишкомъ слаба; поэтому забота о тѣлѣ (о которомъ здѣсь не можетъ быть рѣчи) предшествуетъ всему остальному. Такимъ образомъ по состоянію здоровья является большая разница въ отношеніи времени, пригоднаго для нравственнаго образованія. Какъ бы ни было кратко это время, оно крайне важно вслѣдствіе большой воспримчивости и возбудимости самаго ранняго возраста.

2. Все время, когда ребенокъ вполне бодрствуетъ, не испытывая никакихъ страданій, должно быть употреблено на то, чтобы ему представлять какія-либо вещи для чувственнаго воспріятія, но не навязывать ихъ. Слѣдуетъ избѣгать слишкомъ сильныхъ впечатлѣній, такъ же какъ быстрой ихъ смѣны; часто вполне достаточны весьма незначительныя перемѣны, чтобы опять возбудить уже утомленное вниманіе. Желательно достигнуть извѣстной полноты въ воспріятіяхъ зрѣнія и слуха, такъ чтобы эти чувства одинаково были освоены со всѣми частями отведенной имъ области.

3. Необходимо давать полный просторъ потребности ребенка къ движенію, насколько это возможно безъ вреда для него; прежде всего, чтобы онъ упражнялъ

---

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ*, §§ 195—231.



всѣ свои члены, затѣмъ, чтобы онъ путемъ собственныхъ опытовъ расширялъ свои наблюденія надъ вещами и ихъ измѣняемостью.

4. Слѣдуетъ старательно отстранять отъ ребенка всѣ непріятныя, отталкивающія впечатлѣнія, которыя могутъ производить на нихъ люди, кто бы они ни были. Никто не долженъ обращаться съ ребенкомъ, какъ съ игрушкой.

5. Также никто не долженъ допускать, чтобы ребенокъ управлялъ имъ, особенно когда онъ обнаруживаетъ порывистую живость. Въ противномъ случаѣ у ребенка неизбежно развивается упрямство, — недостатокъ, котораго трудно избѣгнуть, имѣя дѣло съ большими дѣтьми, вслѣдствіе обязательнаго вниманія къ проявленіямъ ихъ болѣзни.

6. Дитя должно постоянно чувствовать превосходство взрослого и часто испытывать свою собственную беспомощность. На этомъ основывается необходимое послушаніе. При послѣдовательномъ обращеніи съ ребенкомъ лица, всегда окружающія его, достигаютъ легче послушанія, нежели другія, рѣже находящіяся при немъ. Проявленіямъ страсти нужно дать время для охлажденія, если особыя обстоятельства не потребуютъ чего-либо другого.

7. Въ рѣдкихъ случаяхъ можно прибѣгнуть къ силѣ, которая должна возбуждать въ ребенкѣ страхъ лишь настолько, насколько это необходимо для того, чтобы въ крайнихъ случаяхъ съ успѣхомъ высказать угрозу и подавить духъ неповиновенія. Ибо управленіе должно быть твердо уже въ ранніе годы, чтобы позже не быть вынужденнымъ прибѣгать къ строгимъ мѣрамъ съ вредомъ для воспитанника.

8. Съ самаго начала серіозныя заботы должны быть направлены на развитіе языка у дѣтей, чтобы не дать укорениться превратнымъ привычкамъ и небрежности, которыя потомъ всегда вызываютъ большую потерю времени и непріятности. Безусловно слѣдуетъ избѣгать искусственныхъ выраженій, смыслъ которыхъ выходитъ изъ круга представленій ребенка.

## ВТОРОЙ ПЕРІОДЪ.

## ОТЪ ЧЕТЫРЕХЪ ДО ВОСЬМИ ЛѢТЪ.

9. Настоящая граница, раздѣляющая два первые періода, не указана возрастомъ, а совпадаетъ съ тѣмъ моментомъ, когда прекращается первый періодъ безпомощности ребенка, и онъ начинаетъ связно пользоваться своими членами и языкомъ. Благодаря тому, что съ этого момента дѣти уже могутъ сами собою избавляться отъ нѣкоторыхъ временныхъ неудобствъ, они пріобрѣтаютъ больше спокойствія и веселости.

10. Чѣмъ болѣе ребенокъ въ состояніи помочь себѣ, тѣмъ дальше отъ него должна быть посторонняя помощь. Въ то же время управленіе должно становиться болѣе твердымъ, а по отношенію къ нѣкоторымъ индивидуумамъ и болѣе строгимъ, пока не исчезнутъ послѣдніе слѣды почти неизбежнаго въ предыдущемъ періодѣ упрямства. Само собою понятно, что никто безъ надобности не станетъ возбуждать ребенка къ какому-либо противодѣйствію. Чѣмъ прочнѣе порядокъ дитя видитъ вокругъ себя, тѣмъ лучше оно подчиняется ему.

11. Ребенку нужно предоставить столько свободы, сколько позволяютъ обстоятельства, уже для того, чтобы онъ могъ открыто высказываться и чтобы такимъ образомъ можно было изучать его индивидуальность. Однако главное дѣло въ этомъ возрастѣ—предупреждать дурныя привычки, въ особенности такія, которыя связаны съ непохвальнымъ настроеніемъ.

12. Двѣ практическія идеи должны быть здѣсь приняты непосредственно въ соображеніе, хотя и различнымъ способомъ: идея благорасположенія и совершенства <sup>1)</sup>. Нѣкоторыя понятія, относящіяся къ послѣдней идеѣ, дитя образуетъ почти всегда само по себѣ. Первая идея развивается рѣже; она должна быть дана ребенку, а это не всегда можно сдѣлать непосредственно.

13. На проявленія недоброжелательства, часто встрѣчающіяся у нѣкоторыхъ дѣтей, слѣдуетъ смотрѣть

<sup>1)</sup> См. кн. 1, гл. III. §§ 12 и 13.

весьма серьезно, какъ на плохія признаки, ибо въ характеръ, испорченный съ этой стороны, нельзя внести существенныя улучшенія, и нравственная порча начинается иногда очень рано. Что дѣлать въ такомъ случаѣ, можно видѣть изъ послѣдующаго.

14. Прежде всего слѣдуетъ предположить, что малыхъ дѣтей не оставляютъ одинокими, что всѣ ихъ привычки тѣ же, что и въ окружающемъ ихъ обществѣ, и что въ этомъ послѣднемъ господствуетъ строгій порядокъ. Тогда проявленія недоброжелательства будутъ исключеніемъ изъ правила, и какъ только они обнаружатся, ребенокъ будетъ имѣть противъ себя господствующій порядокъ. Чѣмъ болѣе онъ привыкнетъ зависѣть отъ общей воли, заниматься и чувствовать себя радостно въ сферѣ этой воли, тѣмъ несноснѣе будетъ для него чувствовать себя одинокимъ. Какъ только онъ обнаружитъ дурныя наклонности, его слѣдуетъ оставить одного: это будетъ для него наказаніемъ.

15. Но такое наказаніе предполагаетъ въ ребенкѣ еще неутраченную чувствительность: когда онъ оставленъ одинъ, онъ плачетъ, не умѣетъ помочь себѣ, чувствуетъ себя очень слабымъ; и, наоборотъ, онъ чувствуетъ себя хорошо, когда его опять возвратятъ въ кругъ общества. Если упущенъ этотъ періодъ, если ребенокъ, подъ вліяніемъ недоброжелательства, уже чуждается того круга, въ которомъ онъ могъ бы жить радостно, тогда онъ испытываетъ одно огорченіе за другимъ и остается только примѣнить строгое право.

16. Духъ общественности, который устраняетъ недоброжелательство, еще далеко не есть дѣйствительное благорасположеніе; и даже тѣ описанія его, которыя обыкновенно встрѣчаются въ дѣтскихъ книгахъ, могутъ не найти въ дѣтяхъ никакого довѣрія къ себѣ, какъ легко вымышленныя басни. Потому важно прежде всего утвердить вѣру въ благорасположеніе и именно у ребенка, который неустанно осыпается благодѣяніями воспитанія, но притупляется къ нимъ вслѣдствіе привычки. Его слѣдуетъ лишать нѣкоторой доли привычной заботливости, и когда она возобновится, ребенокъ тогда признаетъ ее, какъ добровольное дѣяніе, и будетъ ее уважать. Когда же, напротивъ того, дѣти смотрятъ на все, что имъ оказываютъ, какъ на обязанность или



какъ на дѣйствіе какого-то механизма, то это заблужденіе является обильнымъ источникомъ весьма разнообразныхъ нравственныхъ недостатковъ.

17. Съ необходимой строгостью должна соединяться доброта, а съ добротой — ласковость, если не хотятъ охладить чувства ребенка и убить въ немъ зародыши благорасположенія. Въ томъ періодѣ, о которомъ здѣсь идетъ рѣчь, настроеніе ребенка зависитъ непосредственно отъ того, какъ съ нимъ обращаются, и продолжительная непривѣтливость приводитъ къ притупленію чувствительности.

Двоякая задача: съ одной стороны, поднять на достаточную высоту идею благорасположенія, съ другой стороны, пробудить чувства дѣйствительнаго благорасположенія, еще не можетъ быть разрѣшена въ дѣтскомъ возрастѣ. Но много уже сдѣлано, если чувство участія, усиленное радостью пребыванія въ обществѣ, связывается съ вѣрою въ благорасположеніе тѣхъ, отъ которыхъ, какъ отъ высшихъ существъ, зависитъ дитя. Тогда подготовлена почва для религіознаго воспитанія, и послѣднее обезпечиваетъ дальнѣйшіе успѣхи.

18. Идея совершенства, въ своей всеобщности, такъ же далека отъ ребенка, какъ и идея благорасположенія; но первые шаги во всемъ томъ, что относится къ этой идеѣ, представляютъ гораздо меньше трудностей. По мѣрѣ того, какъ растетъ и развивается ребенокъ, развиваются его силы и способности, и онъ нравится самъ себѣ въ этомъ ростѣ. Но безконечны различія въ характерѣ и ступеняхъ роста ребенка, и очень важно наблюдать ихъ, особенно въ виду начала обученія, которое уже здѣсь должно быть отчасти синтетическимъ, отчасти аналитическимъ, хотя оно еще не составляетъ правильнаго и главнаго занятія ребенка.

19. Въ то время, какъ расширяется тотъ кругъ, въ которомъ ребенокъ свободно вращается, и ребенокъ пріобрѣтаетъ все болѣе и болѣе опытности путемъ собственныхъ попытокъ, къ которымъ присоединяются часто столь необходимыя образовательныя прогулки, устраиваемыя воспитателемъ, — въ это время опытъ получаетъ перевѣсъ надъ прежними фантазіями, хотя въ весьма различной степени, смотря по индивидууму. Но изъ стремленія пріобрѣсти новыя знанія возникаютъ частые вопросы дѣтей, для которыхъ всевѣдѣ-

ніе воспитателя не представляетъ никакихъ сомнѣній, вопросы, не имѣющіе никакой цѣли, но зависящіе отъ настроенія данной минуты, и у многихъ, если за ними немедленно не послѣдуетъ отвѣта, никогда не возобновляющіеся. Многіе изъ этихъ вопросовъ касаются только словъ и могутъ быть устранены подходящимъ названіемъ предмета, котораго касается вопросъ. Другіе спрашиваютъ о связи событій, особенно о цѣляхъ человѣческихъ поступковъ, безъ всякаго различія, идетъ ли рѣчь о вымышленныхъ или реальныхъ лицахъ. Хотя на иные вопросы отвѣчать невозможно, а на другіе и не должно, однако въ общемъ слѣдуетъ постоянно поощрять эту склонность дѣтей къ вопросамъ; ибо въ послѣднихъ заключается первоначальный интересъ, котораго впоследствии воспитатель часто къ своему огорченію не замѣчаетъ и который онъ не можетъ вызвать никакимъ искусствомъ. Они даютъ воспитателю возможность насадить многое такое, что должно подготовить почву для предстоящаго обученія. Только отвѣты, даваемые ребенку, не должны гоняться за преждевременной для него основательностью; воспитатель долженъ плавать по волнамъ дѣтскаго настроенія, которое обыкновенно не допускаетъ надъ собою экспериментовъ, но часто дѣлаетъ неожиданные скачки.

20. Пока нельзя назначить опредѣленныхъ часовъ на аналитическое обученіе, которое вплетается въ отвѣты на вопросы ребенка, это обученіе совпадаетъ съ образовательными прогулками, съ посѣщеніями другихъ лицъ, съ различными занятіями и со всѣмъ, что этимъ достигается, то-есть съ привычками, закаленіемъ, нравственными сужденіями и ранними религиозными впечатлѣніями, отчасти также съ упражненіями въ чтеніи.

21. Начала синтетическаго обученія, чтеніе, письмо, счетъ, наиболѣе легкія упражненія въ сочетаніяхъ и первыя упражненія въ наблюденіи относятся къ позднимъ годамъ этого періода, даже если ребенокъ еще неспособенъ сохранить одинаковое вниманіе въ теченіе цѣлаго часа. Въ этомъ случаѣ слѣдуетъ довольствоваться болѣе короткимъ временемъ, ибо степень вниманія важнѣе, чѣмъ его продолжительность.

Слѣдуетъ замѣтить разницу между перечисленными

учебными предметами. Счетъ, сочетанія, наблюденіе суть операціи, связанныя съ естественнымъ развитіемъ ума, которыя обученіе не можетъ создать, а можетъ лишь сдѣлать болѣе быстрыми. Поэтому вначалѣ эти операціи слѣдуетъ производить, насколько возможно, аналитически. Чтенію и письму, напротивъ того, можно обучать вполне синтетически, хотя начать нужно съ анализа звуковъ языка.

1. Упражненія въ сочетаніяхъ, которыми обыкновенно и весьма неосновательно пренебрегаютъ, суть самыя легкія и наиболѣе облегчающія усвоеніе многихъ вещей; они вполне подходятъ къ дѣтскому возрасту. Показать, что два предмета, помѣщенные одинъ направо, другой налѣво, или одинъ передъ другимъ, или одинъ подъ другимъ, могутъ мѣняться мѣстами,—таково начало. Слѣдующая задача показать, что три предмета могутъ быть размѣщены (въ одной линіи) на шесть ладовъ. Сколько паръ можно составить изъ извѣстнаго количества данныхъ предметовъ? Это одинъ изъ самыхъ легкихъ вопросовъ. Сами обстоятельства покажутъ, какъ далеко можно простирать подобныя упражненія. Только слѣдуетъ брать не буквы, а предметы и предоставлять самимъ дѣтямъ сочетать ихъ, перемѣщать и ставить въ различныя положенія. Всему этому отчасти слѣдуетъ обучить дѣтей, какъ бы играя.

2. Для первоначальныхъ упражненій въ наблюденіи могутъ служить прямыя линіи, начерченныя перпендикулярно или косвенно одна къ другой (также вязальныя спицы въ различныхъ положеніяхъ и скрещеніяхъ, шашечныя пѣшки и другія подобныя вещи); можно также воспользоваться кругомъ, его разными дѣленіями и изображеніями.

3. Для счета равнымъ образомъ требуются конкретные предметы (напр. монеты), которые считаются и укладываются различнымъ образомъ, чтобы наглядно представить сумму, разность, произведеніе; сначала слѣдуетъ брать малыя числа, напримѣръ, до двѣнадцати или двадцати.

4. Для чтенія могутъ служить буквы и цифры, изображенныя на кусочкахъ картона и легко допускающія различныя сочетанія. Если нѣтъ быстрого успѣха въ чтеніи, то изъ-за этого не слѣдуетъ пренебрегать



остальными способами образованія ума, какъ будто первое условіе образованія есть чтеніе: обученіе чтенію часто требуетъ отъ учителя много терпѣнія и никогда не должно вызывать нерасположенія дѣтей къ учителю и книгамъ.

5. Къ письму приводитъ простое рисованіе, которое должно соединяться съ первыми упражненіями въ наблюденіи. Письмо, разъ оно начато, служитъ поддержкой чтенію.

22. Но и тутъ нѣкоторые индивидуумы оказываются отсталыми; сначала оттолкнутые требованіями непріятнаго для нихъ ученія, они потомъ отдаются чувству своей неспособности. Во многихъ школахъ, гдѣ всегда нѣкоторые уходятъ впередъ, а толпа стремится плыть по теченію, успѣшность достигается скорѣе, но больше путемъ подражанія, чѣмъ вслѣдствіе внутренней связи представленій. Но и при этихъ условіяхъ бываютъ отсталые, которыхъ сильно подавляетъ чувство досады.

## ТРЕТІЙ ПЕРІОДЪ.

СРЕДНІЙ ВОЗРАСТЪ: ОТЪ ВОСЬМИ ЛѢТЪ ДО  
ЮНОШЕСКАГО ВОЗРАСТА.

23. Черта, разграничивающая отроческій возрастъ отъ предыдущаго дѣтскаго (если только можно опредѣлить эту черту), состоитъ въ томъ, что отрокъ, предоставленный самому себѣ, охотно удаляется отъ взрослыхъ, потому что онъ уже не испытываетъ, какъ одинокій ребенокъ, чувство безпомощности, а думаетъ, что онъ въ достаточной степени знаетъ область своего ближайшаго опыта, и устремляетъ свои взгляды во всѣ стороны, въ неопредѣленную даль. Теперь обязанность взрослого человѣка—примкнуть къ отроку и придержать его, распредѣлить его время, умѣрить его воображеніе, поддерживаемое его увѣренностью въ себѣ; и тѣмъ болѣе, что онъ не знаетъ той робости, которую испытываетъ юноша, когда онъ вступаетъ въ среду зрѣлыхъ людей. Въ самомъ дѣлѣ, разница между отрокомъ и юношей та, что первый не знаетъ еще опредѣленныхъ цѣлей, онъ играетъ и живетъ беззаботно изо дня въ день; при этомъ онъ грезитъ о порѣ возмужа-

лости, которая должна обнаружить свою силу въ произволѣ. Это играющее настроеніе остается долгое время, если его не испортятъ искусственно.

Также не слѣдуетъ упускать случая, еще въ продолженіе даннаго времени, связывать обученіе съ конкретными предметами, даже когда достигнуты хорошіе успѣхи въ наукахъ. Основы не должны быть шатки.

24. Въ этомъ возрастѣ главное дѣло не допускать, чтобы преждевременно завершился кругъ представленій. Это—дѣло обученія. Правда, какъ бы ни были разнообразны предметы обученія, послѣднее въ значительной части происходитъ такимъ образомъ, что ученикъ учится понимать слова, то-есть вкладывать въ слова смыслъ, почерпаемый изъ умственнаго запаса, которымъ онъ уже располагаетъ. Но отсюда видно, что количество его представленій большею частью уже установилось; обученіе можетъ только придать ему новую форму; и это должно быть сдѣлано, пока пріобрѣтенный запасъ еще подвиженъ, такъ какъ позже онъ мало-по-малу принимаетъ болѣе прочныя формы.

25. Подобно тому, какъ отдѣляются мальчики отъ дѣвочекъ, слѣдуетъ различать и индивидуальности одну отъ другой; соотвѣтственно имъ обученіе должно было бы усвоить себѣ различія съ точки зрѣнія матеріала и метода. вмѣсто этого семья придаетъ значеніе житейскимъ соображеніямъ и, исходя изъ нихъ, хочетъ установить количество ученія, необходимаго для ребенка.

Съ точки зрѣнія педагогической, отчасти каждый предметъ ученія требуетъ ему свойственной умственной дѣятельности, отчасти эта дѣятельность, если она удачна, должна согласоваться съ общимъ состояніемъ индивидуума, не истощать его силъ и не быть на него возлагаемой несвоевременно.

Но ошибочны заключенія въ родѣ слѣдующаго: съ такимъ-то предметомъ ученія находится въ фактической связи другой предметъ, съ другимъ третій, съ третьимъ четвертый, слѣдовательно, кто приступаетъ къ первому, долженъ связать съ нимъ второй, третій и четвертый. Это заключеніе годится для ученыхъ, которые въ собственномъ мнѣніи давно уже стоятъ выше предварительныхъ педагогическихъ вопросовъ. Кромѣ того, оно указываетъ лишь на связь тѣхъ лицъ, которыя являются

представителями различныхъ отраслей преподаванія, но не имѣютъ ничего общаго съ тѣми психологическими данными, которыми должно руководиться воспитаніе. Довольно часто въ головѣ воспитанника группы представленій остаются обособленными, хотя между ихъ объектами существуетъ самая тѣсная и необходимая связь; для него тогда не имѣетъ никакого значенія то, что онъ началъ ткать съ различныхъ сторонъ обширную канву учености.

Иначе обстоитъ дѣло тамъ, гдѣ извѣстныя занятія даютъ необходимую подготовку для основательнаго усвоенія знаній различнаго рода. Тамъ въ силѣ такое заключеніе: кто не въ состояніи осилить тѣ занятія, тотъ не можетъ достигнуть и опирающихся на нихъ знаній.

26. Чтобы судить о способностяхъ ребенка, необходимо далѣе правильный методъ начальнаго преподаванія и въ то же время со стороны учителя приличное, не отталкивающее обхожденіе; тогда не придется приписывать неспособности ученика то, что является слѣдствіемъ неправильнаго образа дѣйствій учителя.

Трудно бываетъ постигнуть рѣдкіе случаи поздняго развитія: быть можетъ недоставало заботливости о физическомъ здоровьѣ или экскурсій въ болѣе обширную область опыта и разнообразія въ методѣ преподаванія,—все это можно попробовать наверстать. Но въ подобномъ случаѣ, даже успѣшность, быстрая вначалѣ, только тогда даетъ благопріятный результатъ, когда присоединяется живое личное стремленіе воспитанника итти впередъ.

27. Возвращаясь къ нравственнымъ принципамъ, остановимся здѣсь главнымъ образомъ на идеяхъ права и справедливости, которыя возникаютъ изъ размышленія о человѣческихъ отношеніяхъ и мало доступны дѣтскому возрасту, потому что дитя всюду наталкивается на подчиненіе семьѣ. Отрокъ, напротивъ, живетъ больше среди себѣ подобныхъ, и необходимыя исправленія въ его поведеніи не всегда происходятъ такъ скоро, чтобы не осталось времени высказаться его личному мнѣнію. Добровольное присоединеніе къ мнѣнію другихъ, личное усмотрѣніе, даже захватъ власти не рѣдки въ кругу отроковъ. Со стороны воспитанія тутъ необходимо выясненіе соотвѣтственныхъ



понятій, кромѣ того, управление и нравственное образованіе, но также и обученіе, которое бы показывало вдали подобные факты и отдавало ихъ на безпристрастное разсмотрѣніе воспитанника. Такое обученіе должно обращаться къ поэзіи и исторіи.

28. Къ исторіи приводятъ также другія соображенія. Уже выше мы видѣли (§§ 13—18), какъ идея благорасположенія привела насъ къ необходимости религіознаго образованія, а послѣднее опирается на исторію и при томъ на исторію древности. Это уже требуетъ расширенія круга представленій въ пространствѣ и во времени, которое, если даже достигается въ полнотѣ весьма недостаточной, указываетъ всякому обученію, даже въ деревенской школѣ, извѣстный пунктъ, который вообще долженъ быть достигнутъ.

29. Второй, также точно опредѣленный, пунктъ, который по своей важности стоитъ выше чтенія и письма, есть счетъ, служащій отчасти для уясненія самыхъ обыкновенныхъ опытныхъ знаній, отчасти для первѣйшихъ экономическихъ потребностей.

30. Весьма вѣроятно, что ни одинъ воспитанникъ не изобрѣтетъ десятичнаго счисленія, и вполнѣ несомнѣнно, что онъ не выдумаетъ библейской исторіи. Поэтому эти два предмета должны разсматриваться какъ принадлежащіе главнымъ образомъ къ синтетическому обученію. При этомъ послѣднемъ всякій разъ возникаетъ вопросъ о трудности ввести его основательно въ группу наличныхъ представленій. Нельзя, конечно, утверждать, что вообще, слѣдовательно и съ точки зрѣнія педагогической, всякая исторія находится въ связи съ библейской исторіей, и вся математика со счисленіемъ. Вѣрно только то, что сила всякой группы представленій растетъ съ расширеніемъ и увеличеніемъ числа пунктовъ, связывающихъ ее съ другими группами представленій. Библейская исторія и счисленіе поэтому должны, насколько позволяютъ обстоятельства и способности воспитанника, вести къ большому расширенію историческаго и математическаго обученія даже въ томъ случаѣ, когда нельзя надѣяться на многостороннее образованіе.

31. Изъ предметовъ обученія, подлежащихъ выбору, слѣдуетъ далѣе обратить вниманіе на поэзію и естествознаніе, при чемъ должно весьма позабо-

тятся о соблюденіи необходимой постепенности. Басни и рассказы, каковы напр. Геллерта, хороши въ свое время; вкусъ дѣтей не долженъ слишкомъ рано возставать противъ нихъ. Изъ зоологіи свѣдѣнія самыя легкія и самыя простыя уже съ первыхъ лѣтъ дѣтства должны быть приурочены къ книгѣ съ картинками; а собираніе растений есть наилучшее средство сообщить ребенку самыя элементарныя знанія по ботаникѣ. На послѣднемъ мѣстѣ должны стоять и иностранныя языки, если особыя причины не заставятъ придать имъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ особую важность. Ибо, что касается древнихъ языковъ, то изученіе технологіи, права, медицины и вообще всѣ отрасли научныхъ знаній такъ связаны съ ними, что въ классическихъ школахъ они всегда должны быть основнымъ предметомъ преподаванія.

Впрочемъ очевидно, что объемъ обученія настолько зависитъ отъ внѣшнихъ условій общественнаго положенія и матеріальнаго состоянія семей, къ которымъ принадлежатъ воспитанники, что невозможно напередъ точно намѣтить матеріаль обученія. Но развитіе многосторонняго интереса гораздо менѣе зависитъ отъ предметовъ обученія, и обученію всегда предстоитъ задача приблизиться, въ данныхъ предѣлахъ, къ многостороннему образованію; а въ особенно благопріятныхъ условіяхъ, при богатствѣ вспомогательныхъ средствъ, очень важно не терять изъ виду собственной цѣли обученія.

32. Обученіе, какъ бы на него ни смотрѣть, какъ на необходимое или полезное, часто дѣйствуетъ удручающимъ образомъ на отроческій возрастъ; на это зло стараются обыкновенно закрывать глаза въ образованныхъ классахъ, но оно во всякомъ случаѣ даетъ себя чувствовать: отъ него существенно страдаетъ мужество, рѣшимость, ловкость, оригинальность, физическое развитіе и умственная производительность молодежи этого возраста. Нѣсколько часовъ гимнастическихъ упражненій не составляютъ достаточнаго противодѣйствія. Лучшее средство загладить указанныя послѣдствія состоитъ въ томъ, чтобы предупредить развитіе пороковъ, происходящихъ отъ праздности. Уже потому, что на это слѣдуетъ обратить особое вниманіе и принимать мѣры сообразно съ результатами

наблюденія, а также еще и по другимъ соображеніямъ, семейное воспитаніе должно противодѣйствовать всякому естественному давленію, идущему даже со стороны хорошаго обученія, и школьное образованіе должно оставить ему для этого необходимое время. Правда, отъ послѣдняго можно въ крайнихъ случаяхъ опредѣленно требовать, чтобы оно вполнѣ занимало воспитанника, но вообще работа, задаваемая на домъ, должна наполнять не большую часть, а какъ можно меньшую часть его времени; а какъ воспользоваться остальнымъ временемъ, это должны опредѣлить родители и опекуны, сообразно съ наблюденіями ихъ надъ индивидуумомъ, и отвѣчать за послѣдствія.

---

## ЧЕТВЕРТЫЙ ПЕРІОДЪ.

### ЮНОСТЬ.

33. Закончено ли обученіе или оно будетъ продолжаться, все его вліяніе зависитъ теперь отъ того, какое значеніе самъ юноша придастъ сохраненію пріобрѣтенныхъ знаній и продолженію учебныхъ занятій. Поэтому слѣдуетъ самымъ нагляднымъ образомъ представить ему ту связь, которая существуетъ между различными частями знанія и между знаніемъ и поступками; слѣдуетъ также воспользоваться наиболѣе сильными мотивами, чтобы достигнуть положенныхъ цѣлей, если приходится бороться съ лѣнностью или легкомысліемъ. Но, съ другой стороны, именно въ это время должно бояться и избѣгать фальшивыхъ мотивовъ, которые только могутъ внушить юношѣ иллюзію относительно его талантовъ.

34. Кромѣ того, должна прекратиться снисходительность, съ которой относились къ ребенку и отроку. Теперь главное — совокупность личныхъ достоинствъ юноши; ими должно опредѣляться его положеніе въ обществѣ. Онъ долженъ чувствовать трудность занять мѣсто между зрѣлыми мужами: ему не уступать мѣста, для котораго онъ представляется не подходящимъ, онъ окруженъ соперниками и подстрекаемъ надеждами, умѣрять которыя часто бываетъ трудно и именно потому крайне необходимо.



35. Разъ юноша, довѣряясь благопріятнымъ обстоятельствамъ и не обращая вниманія на всѣ побужденія со стороны, идетъ тѣмъ путемъ, который ему нравится, тогда воспитаніе кончено, и его можно заключить только наставленіями и добрыми пожеланіями на тотъ случай, если будущій опытъ вызоветъ воспоминаніе о нихъ.

36. Если, напротивъ того, юноша преслѣдуетъ опредѣленную цѣль, то формы жизни, которыхъ онъ ищетъ, и мотивы, которые имъ двигаютъ, опредѣляютъ то, что еще можно сдѣлать для него. Понятія о чести, усвоенныя имъ себѣ, занимаютъ середину между его планами и принципами, смотря потому, направляютъ ли они его больше внутрь или наружу.

37. Только въ тѣхъ случаяхъ, когда онъ чувствуетъ себя пристыженнымъ своими ошибками, онъ еще податливъ. Этими случаями слѣдуетъ воспользоваться, чтобы пополнить еще остающіеся пробѣлы. Въ остальномъ долгъ повелѣваетъ представить ему строгія предписанія нравственности безъ всякаго ихъ смягченія. Полной откровенности едва ли можно ожидать отъ него и менѣе всего требовать. Скрытность юношескаго возраста есть естественное начало самообладанія.

---

ЧАСТЬ ВТОРАЯ.

---

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.

## КНИГА ПЕРВАЯ.

# ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ ЗАМѢЧАНІЯ

ОТНОСИТЕЛЬНО ОТДѢЛЬНЫХЪ ПРЕДМЕТОВЪ ОБУЧЕНІЯ.

---

### ГЛАВА I.

#### ОБУЧЕНІЕ РЕЛИГІИ.

1. Дѣло теологовъ опредѣлить матеріаль обученія религіи, дѣло философіи — засвидѣтельствовать, что никакое знаніе не въ состояніи дать человѣку больше увѣренности, чѣмъ даетъ ему религіозная вѣра. Но, съ точки зрѣнія педагогической, слѣдуетъ кое-что сказать какъ относительно конца, такъ относительно начала этого обученія.

Конецъ, или по крайней мѣрѣ кульминаціонный пунктъ обученія религіи есть конфирмація и слѣдующее за ней допущеніе къ святому причастію. Конфирмація имѣетъ вѣроисповѣдный характеръ, причастіе же отмѣчаетъ братскій союзъ всѣхъ христіанъ. Волненію, охватывающему душу при первомъ причастіи, свойственно одолѣть чувство обособленія отъ принадлежащихъ къ другому исповѣданію, тѣмъ болѣе, что допущеніе къ причастію заключаетъ въ себѣ общеобязательное условіе, именно наличность серіознаго нравственнаго стремленія, и это условіе предполагается исполненнымъ ино-вѣрцами, разъ они получили право принять участіе въ подобномъ торжественномъ актѣ. Предварительное религіозное обученіе должно особенно добиваться этой цѣли, такъ какъ христіанская любовь къ тѣмъ, которые уклоняются въ нѣкоторыхъ важныхъ вопросахъ вѣры, есть для многихъ трудно исполнимая обязанность; и тѣмъ болѣе необходимо подтвердить эту обязанность, что обученіе религіи не можетъ избавить себя отъ точнаго разъясненія разницы вѣроисповѣдныхъ ученій.



2. Въ классическихъ школахъ, если въ нихъ начинаютъ изучать греческій языкъ достаточно рано, возможно усилить впечатлѣніе, производимое на душу христіанскимъ ученіемъ, тѣми діалогами Платона, которые имѣютъ отношеніе къ смерти Сократа, именно діалогами *Критонъ* и *Апология*. Но впечатлѣнія отъ этихъ діалоговъ, какъ болѣе слабыя, должны предшествовать тому моменту, когда посвященіе въ христіанскую общину дастъ почувствовать всю свою силу.

3. Переносясь теперь мыслью назадъ, мы видимъ, что религіозному обученію, касающемуся частныхъ каждаго исповѣданія, должно предшествовать общехристіанское обученіе, и что это послѣднее въ свою очередь должно опираться на священную исторію, которая обнимаетъ и Ветхій Завѣтъ. Но можно спросить, не должна ли и священная исторія опираться на что-нибудь.

4. Невозможно удовлетворительно представить религію, какъ явленіе только историческое и прошедшее, которое лишь можетъ быть продолжено. Учитель обязательно долженъ воспользоваться и современными свидѣтельствами природы, насколько они могутъ быть пригодны для его цѣлей. Но и эти свидѣтельства, требующія нѣкотораго знакомства съ природой и приводящія къ Высшей Мудрости и Силѣ, не представляютъ собою нѣчто первоначальное.

5. Чистое семейное чувство легко и само собою поднимается до мысли о Первомъ Отцѣ. Только, если нельзя опереться на эту мысль, необходимо исходить отъ храмовъ и празднованія воскресныхъ дней какъ всенароднаго выраженія чувствъ смиренія и благодарности. Любовь, заботливость и бдительность, всюду проявляющіяся, даютъ содержаніе первой идеѣ о Высшемъ Существовѣ, которая, ограниченная вначалѣ кругозоромъ ребенка, только мало-по-малу становится шире и возвышеннѣе.

6. Необходимо возвысить эту идею и очистить ее отъ недостойныхъ наслоеній, прежде чѣмъ знакомить воспитанника съ миѳологическими представленіями древности; только тогда эти послѣднія могутъ произвести надлежащее дѣйствіе, являя контрастъ между очевидно баснословными и грубыми рассказами и достойными и возвышенными истинами. Въ этомъ нѣтъ

ничего труднаго, если надлежащимъ образомъ взяться за дѣло, но есть другія затрудненія, зависящія отъ индивидуальности воспитанника.

7. Въ то время какъ съ нѣкоторыми опасно говорить много о грѣхѣ, потому ли что они, благодаря этому, только научаются грѣху, или потому, что они испытываютъ при этомъ фантастическій страхъ, другихъ можно потрясти лишь очень сильными выраженіями; а иные, проповѣдуя противъ грѣховъ міра, въ гордой увѣренности становятся въ оппозицію къ нему. Есть такіе резонеры, которые, не зная даже по наслышкѣ объ ученіи Спинозы <sup>1)</sup>, сами отъ собственнаго разума признаютъ совершившійся фактъ за одобренный высшимъ судьей, и, слѣдовательно, видятъ въ силѣ фактическое доказательство права. Наконецъ, есть люди, презирающіе чистую мораль и воображающіе, что молитва можетъ санкціонировать дурные поступки. У нѣкоторыхъ дѣтей уже встрѣчаются слѣды подобныхъ заблужденій, особенно когда разъ похвалили ихъ способность повторить слышанную проповѣдь или ихъ рвеніе громко читать молитвы.

Поэтому необходимо наблюдать за дѣйствіемъ преподаванія религіи на cadaго индивидуума. Это также задача семейнаго воспитанія.

8 <sup>2)</sup>. Педагогика разсматриваетъ религію не объективно, но субъективно. Религія есть другъ и защитникъ, но она должна быть дана ребенку безъ излишнихъ подробностей, больше путемъ указаній, нежели поученій. Ея преподаваніе не должно истощать воспріимчивости ребенка, слѣдовательно, не должно быть несвоевременнымъ. Оно также не должно быть догматичнымъ до такой степени, чтобы возбуждать сомнѣнія, но должно находиться въ связи со знаніями естественно-историческими и бороться противъ эгоизма. Цѣлью его должно быть—выводить за предѣлы знанія, но не обучать за этими предѣлами, что было бы противорѣчіемъ, ибо казалось бы, что

1) По ученію Спинозы то, что мы называемъ правомъ, есть въ сущности сила.

2) Педагогическіе афоризмы, § 139—145.

оно можетъ учить именно тому, чего не знаетъ. Наконецъ, оно должно опираться на библію, слѣдуя такимъ образомъ историческому методу, и готовить умы къ идеѣ о церковномъ общеніи людей.

9. Основы религіознаго интереса должны быть положены рано и глубоко, такъ глубоко, чтобы въ поздніе годы душа мирно и безмятежно пребывала въ своей религіи, въ то время какъ спекулятивная дѣятельность идетъ своимъ путемъ. Философія, какъ таковая, ни правовѣрна ни неправовѣрна, и вѣра, вполне разумно, не есть философія.

10. Религія возникаетъ изъ чувства зависимости всѣхъ людей и природы отъ Высшаго Существа, стоящаго превыше всѣхъ существъ; безъ этого чувства смиренія, этой основной черты всякаго благочестія, всякое обученіе, всякая проповѣдь будутъ тщетны, какъ метафизически, такъ и морально.

11. Когда обнаружится въ молодомъ человѣкѣ глубокое религіозное стремленіе, которое внезапно возрастаетъ и обнаруживается, то эту религіозность прежде всего необходимо обосновать на участіи и въ то же время придти на помощь спекуляціи и вкусу, чтобы религія не овладѣла спекуляціей и чтобы все не приняло ложнаго направленія и не сбилось съ пути. Метафизика должна строго исходить изъ физики. Но когда какая-нибудь горячая голова начнетъ все перетряхивать и обо всемъ резонерствовать, то надо ловить ее въ ея собственныя сѣти и высказывать неудовольствіе каждый разъ, когда она осмѣливается нападать на предметы вкуса и религіи, которымъ подобаетъ уваженіе. Любовь и вѣра есть основаніе всякой религіи; ихъ нужно поддерживать, но также необходимо, чтобы учитель имѣлъ ясное представленіе о своемъ призваніи и своихъ убѣжденіяхъ и держался ихъ твердо; благодаря такому духовному превосходству, онъ всегда легко можетъ поставить воспитанника на надлежащее мѣсто.

12. Тѣ, которые желаютъ дать своимъ дѣтямъ очень нравственное образованіе, обыкновенно оглушаютъ ихъ религіозными и аскетическими идеями, отчего сами они теряютъ непосредственное чутье, т.-е. способность легко узнавать и чувствовать ребенка такимъ, каковъ онъ есть. Относитъ все непосредственно къ мо-



рали, вообще, очень опасно, потому что такимъ образомъ можно сдѣлать ребенка слѣпымъ къ отношеніямъ вещей, которыя ей чужды. Отъ такой морали можно утратить здравый смыслъ.

13. Не слѣдуетъ также и чувствительнаго мальчика дѣлать еще болѣе чувствительнымъ посредствомъ религіознаго воздѣйствія, такъ чтобы онъ, какъ маленькая дѣвочка, стоялъ на колѣняхъ съ блаженнымъ выраженіемъ вида и съ молитвенникомъ въ рукѣ. Когда пробудится въ немъ возмужалость, что неизбѣжно, онъ все это отшвырнетъ отъ себя. Такимъ-то образомъ за послѣднія пятьдесятъ лѣтъ явилось много свободныхъ мыслителей. Религія не должна имѣть желанія противодѣйствовать силѣ природы.

---

## ГЛАВА II.

### О ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ <sup>1)</sup>.

1. Наиболее распространенный недостаток молодых учителей истории, это—возрастающая, незамѣтно для нихъ самихъ, пространность ихъ изложенія. Растетъ не интересъ, но увлекаетъ ихъ туда и сюда сплетеніе событій. Это явный признакъ недостаточной подготовки; но необходима не только подготовка, необходимы даже предварительныя упражненія.

2. Если историческое изложеніе должно быть чисто хронологическимъ и представлять событія въ одной законченной картинѣ, то оно должно быть таково, чтобы съ одинаковой легкостью можно было пробѣгать мыслью всю совокупность событій и назадъ, и впередъ, и въ сторону (синхронистически). Замѣчательныя имена должны образовать опредѣленныя группы и ряды, такъ чтобы можно было быстро извлекать изъ этихъ группъ самыя достопримѣчательныя имена или изъ длиннаго ряда выбирать важнѣйшіе моменты и составлять изъ нихъ одинъ болѣе короткій рядъ.

3. Далѣе, общія понятія, которыя имѣютъ отношеніе къ сословіямъ, государственному строю, учрежденіямъ, религіознымъ обрядамъ, культурнымъ состояніямъ и служатъ для объясненія историческихъ фактовъ, не только должны быть ясны самому учителю; онъ долженъ еще подумать о томъ, при какихъ условіяхъ онъ можетъ ихъ объяснить и сдѣлать доступными своимъ ученикамъ. Уже по этому, при самомъ началѣ преподаванія истории, должно откинуть значительную часть разсужденій. И древняя исторія, гдѣ мотивы событій проще, нежели интересы новѣйшей политики, требуетъ себѣ мѣста на урокахъ въ раннемъ возрастѣ.

---

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ §§ 239—251.*

4. Посмотримъ теперь, какія трудности требуется преодолѣть для того, чтобы дать хорошій рассказъ о сложныхъ событіяхъ. Для такого рассказа требуется прежде всего ясное теченіе мысли, благодаря которому нить рассказа непрерывно тянется по всѣмъ его моментамъ, кромѣ моментовъ сознательной остановки. Это предполагаетъ плавную рѣчь, и безъ тщательнаго упражненія въ ней не можетъ быть хорошаго урока исторіи. Но одной плавности рѣчи недостаточно. Нужны моменты остановки, чтобы дать уму возможность попеременно то концентрироваться, то рефлексировать; безъ этого невозможно образование рядовъ, такъ какъ предшествующими представленіями задерживались бы послѣдующія. Поэтому не безразлично, гдѣ начинается и гдѣ кончается урокъ исторіи, а также, гдѣ должны быть вставлены повторенія.

Въ то время, какъ рассказчикъ можетъ произносить слова лишь въ послѣдовательномъ порядкѣ, событіе, о которомъ онъ рассказываетъ, представляется ему въ совершенно другомъ видѣ, и онъ долженъ въ такомъ именно видѣ сообщить его слушателю. Этотъ видъ не представляется ровною поверхностью: разнообразный интересъ поднимаетъ одни моменты и заставляетъ опускаться другіе. Поэтому важно различать въ каждомъ случаѣ, какъ далеко рѣчь должна идти за послѣдовательностью событій, и гдѣ, напротивъ того, она должна уклониться въ сторону, чтобы принять въ себя побочныя обстоятельства. Въ ея выразительности должна заключаться сила, способная направить взглядъ слушателя въ сторону или назадъ, даже не теряя общаго направленія. Рассказчикъ долженъ умѣть вставить здѣсь описаніе, тамъ картину и, волнуя слушателя, самъ не терять разсудительности и осторожности.

5. Ко всему этому надо прибавить еще одно существенное условіе: — какъ можно большую простоту въ языкѣ. Сжатый и отвлеченный языкъ новыхъ историковъ едва ли годится для самаго старшаго класса гимназіи; также слѣдуетъ совершенно избѣгать сентиментальнаго или остроумнаго языка новѣйшихъ романистовъ. Единственно надежные образцы суть древніе классики.

Упражняться слѣдуетъ на рассказахъ Геродота, ко-



торые не мѣшаетъ заучивать наизусть въ точномъ и плавномъ, насколько это возможно, переводѣ. Вліяніе этой работы на дѣтей поразительно. Позднѣе можно пользоваться Ливіемъ и Арріаномъ. Слѣдуетъ старательно подражать манерѣ древнихъ писателей влагать въ уста главныхъ лицъ, выводимыхъ ими, свои собственные взгляды и мотивы (этотъ пріемъ позволяетъ писателю не выступать съ его личными разсужденіями) и ограничивать этотъ пріемъ лишь настолько, насколько онъ можетъ вести къ искусственной риторикѣ.

6. Если упомянутыя упражненія (§§ 2—5) соединяются съ основательнымъ и прагматическимъ изученіемъ исторіи, то, на практикѣ, слѣдуетъ расширять или ограничивать пріобрѣтенное искусство, смотря по обстоятельствамъ и по цѣлямъ въ каждомъ данномъ случаѣ. Но случаи бываютъ столь различны, что невозможно дать общихъ правилъ; тѣмъ не менѣе замѣтимъ слѣдующее.

Не только вообще желательно примѣненіе всѣхъ пособій, представляющихъ наглядно историческіе предметы (какъ портреты, изображеніе зданій, развалины и др.); необходимо, въ частности, употребленіе географическихъ картъ для древнихъ временъ; ихъ должно имѣть постоянно подъ руками, и не упускать случая показывать ихъ ученикамъ. Безъ подобныхъ пособій одна работа памяти ведетъ къ потерѣ времени и охоты къ занятіямъ.

Теперь мы обратимъ вниманіе читателя на четыре слѣдующихъ способа преподаванія исторіи.

## I.

7. Первый вопросъ, который возникаетъ еще при начальномъ преподаваніи географіи, когда окончено описаніе страны, состоитъ въ слѣдующемъ: какой видъ имѣла эта страна прежде? Ибо стремленіемъ къ правильному пониманію вызывается мысль о томъ, что города и другія созданія рукъ человѣческихъ не такъ древни, какъ горы, рѣки, моря. Хотя на урокахъ, посвященныхъ современной географіи, нельзя останавливаться, чтобы показывать и объяснять древнія карты, однако полезно сообщать кое какія свѣдѣнія о древ-

немъ состояніи той страны, которой занимаются; но при этихъ объясненіяхъ бесполезно пользоваться искусствомъ разсказа, даже слѣдуетъ особенно избѣгать его, ибо хотя вопросъ касается предыдущаго времени, однако онъ вызванъ рѣчью о странѣ. Слѣдуетъ ограничиться оживленіемъ представленія о неподвижной землѣ посредствомъ упоминанія о движеніяхъ во время первыхъ походовъ и переселенія народовъ. Такимъ образомъ—возьмемъ для примѣра географію Германіи,—въ началѣ замѣчанія о древнѣйшихъ временахъ будутъ, насколько возможно, кратки; но по мѣрѣ того, какъ будутъ слѣдовать одна за другой Франція, Англія Испанія, Италія, эти историческія замѣчанія мало-помалу будутъ присоединяться одно къ другому, и исторія будетъ показана какъ бы издали. Все это можно опредѣлить точнѣе, если разсмотрѣть отдѣльно первую и вторую ступень преподаванія географіи.

На первой ступени можно довольствоваться самыми общими свѣдѣніями: напримѣръ, можно просто сказать, что Германія во времена, еще не очень отдаленныя, была раздѣлена на большее число частей, чѣмъ теперь; что было время, когда города и сосѣдніе владѣтели иногда воевали другъ съ другомъ; что рыцари жили на трудно доступныхъ высотахъ, но что ради лучшаго порядка и надзора за его соблюденіемъ Германія была раздѣлена на десять округовъ и т. д.

Вторая ступень преподаванія географіи будетъ уже обнимать больше фактовъ, но все же очень мало фактовъ изъ древней исторіи. Съ географіей удобно связать только новѣйшія событія, кромѣ тѣхъ случаевъ, когда существуютъ еще памятники, какъ напр., развалины въ Италіи, смѣшанный языкъ въ Англіи, своеобразный политическій строй Швейцаріи съ раздѣленіемъ ея территоріи, замѣтнымъ на картѣ, и съ разнообразіемъ ея языковъ.

Если хотятъ на другихъ урокахъ сообщить краткія біографіи съ цѣлью первоначальной подготовки къ средней и новой исторіи, какъ это не разъ рекомендовалось (хотя такимъ образомъ можно дать только обрывки), то это по крайней мѣрѣ скорѣе можно исполнить, когда преподаваніе географіи пополнено указанными выше историческими замѣтками. Но тогда тѣмъ болѣе необходимо, чтобы на стѣнѣ висѣла хронологическая таб-

лица; при каждомъ удобномъ случаѣ должно указывать на то или другое мѣсто этой таблицы, чтобы ученики твердо усвоили по крайней мѣрѣ нѣкоторыя хронологическія данныя. Иначе есть опасность, благодаря разбросаннымъ біографіямъ, водворить въ умахъ учащихся большую путаницу.

## II.

8. Главною частью преподаванія исторіи въ дѣтскомъ возрастѣ всегда будетъ греческая и римская исторія. Цѣлесообразно начинать съ нѣкоторыхъ рассказовъ изъ Гомеровской миѳологіи, такъ какъ исторія неотдѣлима отъ народныхъ вѣрованій; при этомъ не слѣдуетъ допускать двухъ ошибокъ: во-первыхъ, вдаваться ради полноты, — что впрочемъ совершенно бесполезно, — въ подробности еогоніи или въ миѳы, оскорбляющіе чувство приличія, во-вторыхъ, заставлять заучивать наизусть миѳы. Только истинная исторія должна быть закрѣплена въ памяти ребенка. Изученіе миѳологіи — занятіе, подходящее для юноши и взрослого человѣка.

Исторію персовъ слѣдуетъ рассказать приблизительно въ той связи, въ которой она находится у Геродота, и съ ней въ формѣ эпизодовъ связать исторіи Египта и Ассиріи, оставляя при этомъ Грецію на первомъ планѣ. Рассказы изъ Ветхаго Завѣта, напротивъ того, составляютъ матеріалъ, важный самъ по себѣ. Римская исторія, въ начальномъ преподаваніи, должна удержать свое миѳическое начало.

9. Если вниманіе юношества привлечено пространными рассказами, составленными по образцу древнихъ писателей, то не слѣдуетъ допускать, чтобы одно удовольствіе слушать эти рассказы оставляло преобладающее впечатлѣніе отъ урока; за рассказами должны слѣдовать сжатые обзоры, и нѣкоторыя существенныя данныя, въ хронологическомъ порядкѣ, быть выучены наизусть. По этому поводу надо замѣтить слѣдующее:

Главные событія должны быть такъ связаны въ памяти съ заученными хронологическими датами, чтобы никогда не возникала путаница. Для одного важнаго событія, вмѣстѣ съ связанными съ нимъ второстепенными событіями, можетъ быть достаточно одной даты;



можно, правда, прибавить другую или третью дату, но чѣмъ больше ихъ нагромождать, тѣмъ менѣе имъ цѣны, ибо возрастающая трудность удерживать ихъ въ памяти ослабляетъ ихъ значеніе. Въ исторіи одной и той же страны хронологическія даты должны находиться на какъ можно большемъ разстояніи одна отъ другой; благодаря этому, близко стоящія даты тѣмъ болѣе будутъ содѣйствовать усвоенію синхронистической связи, соединяющей исторіи различныхъ странъ. Также слѣдуетъ быть скупымъ въ сообщеніи данныхъ изъ древней географіи, но въ то же время заботиться о твердомъ ихъ усвоеніи.

10. Обзорѣнія, слѣдующія за подробными разсказами, полезны тѣмъ, что, благодаря имъ, по отношенію къ періодамъ, о которыхъ мало разсказывается, ученикъ самъ собою доходитъ до предположенія, что было еще много другихъ событій, о которыхъ исторія или учитель совсѣмъ не упоминаютъ. Этимъ предупреждаются ложныя впечатлѣнія, которыя возникаютъ тогда, когда преподаваніе происходитъ только въ сокращенной формѣ, какъ это впослѣдствіи на самомъ дѣлѣ почти всегда бываетъ неизбѣжно.

### III.

11. Средняя исторія не имѣетъ опоры ни въ филологіи, ни въ близости къ современному состоянію культуры; изложенію ея трудно придать другую ясность, кромѣ ясности хронологической и географической; однако этимъ нельзя довольствоваться, ибо возникло бы большое обремененіе памяти одними фактами безъ интереса къ нимъ. Основанія средневѣковой исторіи: исламъ, папство, имперія, феодализмъ, должны быть тщательно представлены и объяснены.—Большая часть событій до Карла Великаго можетъ еще служить дополненіемъ къ картинѣ переселенія народовъ. Съ этого момента начинается нить германской исторіи; въ большинствѣ случаевъ цѣлесообразно протянуть эту нить черезъ всю исторію, чтобы къ ней привязывать синхронизмы. Но при этомъ возникаютъ нѣкоторыя затрудненія. Правда, Оттоны, Генрихи, Гогенштауфены, со всѣмъ тѣмъ, что относится къ ихъ исторической

роли, составляют до нѣкоторой степени связанное цѣлое; но уже междуцарствіе представляет собою печальный перерывъ, и хотя изложеніе снова какъ бы оживаетъ съ Рудольфомъ, Альбрехтомъ и Людовикомъ Баварскимъ, однако имена правителей отъ Карла IV до Фридриха III не даютъ такихъ точекъ опоры, которыя позволяли бы избрать ихъ какъ бы носителями синхронизма для всей исторіи той эпохи. Поэтому быть можетъ было бы лучше сдѣлать перерывъ на отлученіи отъ церкви Людовика Баварскаго и на вопросѣ: какія событія заставили папъ переселиться въ Авиньонъ? Затѣмъ можно, возвращаясь къ Карлу Великому, коснуться Франціи, Италіи и даже Англии, и дополнить исторію крестовыхъ походовъ; далѣе изложить синхронистически исторію Бургундіи и Швейцаріи, также войны между Франціей и Англіей съ ихъ переменнымъ счастьемъ, наконецъ остановиться въ исторіи Франціи на Карлѣ VIII и въ исторіи Англии на Генрихѣ VII, чтобы опять выдвинуть на первый планъ исторію Германіи при Максимилианѣ. Гуситскія войны должны разсматриваться какъ предвѣстники реформаціи. Остальныя событія должны быть искусно вставлены въ эту канву. Наконецъ, желательно при репетиціи ввести нѣкоторое разнообразіе въ группировку событій.

#### IV.

12. Для уроковъ новой исторіи слѣдуетъ воспользоваться той выгодой ея, что она не обнимаетъ столь долгаго промежутка времени, какъ исторія среднихъ вѣковъ, и что она раздѣляется на три хорошо различаемые періода: первый—до Вестфальскаго мира; второй—отъ этого событія до французской революціи, и третій—отъ революціи до нашего времени. Эти періоды слѣдуетъ точно отдѣлить одинъ отъ другого; слѣдуетъ начать съ синхронистическаго разсказа о новѣйшихъ событіяхъ каждаго періода и затѣмъ дать необходимыя подробности о каждой странѣ. Лишь послѣ того, какъ это сдѣлано для каждаго періода и твердо усвоено посредствомъ репетиціи, можно съ пользой прибавить подробное этнографическое изложеніе, восходя при этомъ въ исторіи каждой отдѣльной стра-

ны до средних вѣковъ и продолжая до нашего времени. Повторенія этого изложенія не повредятъ, если они будутъ давать для каждаго государства болѣе полную картину того, что раньше было показано только въ общихъ очеркахъ.

Но главное дѣло въ томъ, что никакое обученіе исторіи, которое хотя бы немного претендуетъ на то, чтобы давать полное образованіе, не можетъ считаться оконченнымъ, прежде чѣмъ оно не вызвало прагматическаго разсмотрѣнія историческихъ фактовъ и не сообщило ученику любознательности къ этой сторонѣ изученія исторіи. Это, конечно, относится главнымъ образомъ къ новой исторіи вслѣдствіе ея непосредственной связи съ современностью; но также средняя и древняя исторіи должны быть переработаны съ прагматической точки зрѣнія.

Исторія должна быть наставницей человѣчества; и если этого не бываетъ, то значительная доля вины падаетъ на тѣхъ, кто обучаетъ юношество исторіи.

13. Для того, чтобы завершить обученіе исторіи въ гимназіяхъ и особенно въ бюргерскихъ школахъ (ученіе въ которыхъ не восполняется потомъ занятіями въ университетѣ), была бы весьма пригодна хорошо составленная, безъ склонности къ какой-либо спеціальности, краткая исторія изобрѣтеній, искусствъ и наукъ.

Наконецъ, обученію исторіи, на всеъ его протяженіи, должны были бы сопутствовать такіе образцы поэзіи, которые, если даже не взяты непосредственно изъ различныхъ вѣковъ, все же имѣютъ отношеніе къ нимъ по своему содержанію и до извѣстной степени, хотя бы и отдаленно, даютъ понятъ большія различія въ самыхъ свободныхъ движеніяхъ человѣческаго духа.

*Примѣчаніе.* Отечественная исторія не одна и та же для каждой страны, не вездѣ вызываетъ одинаковый интересъ и часто бываетъ непонятна вслѣдствіе своей связи съ событіями большей важности, если вырванная изъ ихъ среды, она излагается дѣтямъ. Если хотятъ ею воспользоваться въ раннемъ возрастѣ, чтобы согрѣть сердца дѣтей, то съ особенной тщательностью надлежитъ выбрать именно для дѣтскаго возраста то, что для него понятно и увлекательно.

---



14 <sup>1)</sup>. Исторія, которой должно учиться, значительно разнится отъ исторіи, на которой должно учиться, и обѣ эти исторіи также отличны отъ той исторіи, которую пробѣгаютъ или которую усваиваютъ исключительно изъ любительства, каковъ бы ни былъ впрочемъ характеръ интереса, вытекающаго изъ этого любительства.

---

15 <sup>2)</sup>. Помощь поэзіи всегда необходима для того, чтобы приближать отдаленные историческіе предметы и какъ бы освѣщать ихъ. Но новѣйшая поэзія не годится для этого. Каждую эпоху надлежащимъ образомъ представляетъ только ея собственная поэзія.

---

---

1) *Педагогическіе афоризмы*, § 134.

2) Тамъ же. § 132.

## ГЛАВА III.

### МАТЕМАТИКА И ЕСТЕСТВОВѢДѢНІЕ 1).

1. Думать, что способности къ математикѣ встрѣчаются рѣже, чѣмъ способности къ другимъ наукамъ, есть заблужденіе, проистекающее отъ того, что слишкомъ поздно или небрежно начинаютъ изученіе математики. Но что математики рѣдко умѣютъ заниматься съ дѣтьми надлежащимъ образомъ, это явленіе весьма естественное. Изъ-за счисленія они оставили безъ вниманія начала сочетанія и геометріи и пробовали вводить наглядность тамъ, гдѣ не было пробуждено математическое воображеніе.

Первое существенное условіе—заставлять учащихся наблюдать величины и ихъ измѣненія, гдѣ они встрѣчаются: слѣдовательно, считать, мѣрять, взвѣшивать, гдѣ только это можно, а гдѣ нельзя, тамъ по крайней мѣрѣ опредѣлять величину, для начала безъ особой точности, и приобрѣтать понятіе объ относительной величинѣ, размѣрѣ и разстояніи.

Въ частности должно приучать дѣтей замѣчать, съ одной стороны, число возможныхъ перестановокъ, варіацій и сочетаній, съ другой стороны—отношеніе поверхностей и объемовъ, когда подобныя поверхности и тѣла зависятъ отъ сходныхъ линій.

*Примѣчаніе.* Можно было бы много сказать о томъ, что безъ пользы затрудняетъ начальное преподаваніе математики, но этому здѣсь не мѣсто. Мы замѣтимъ лишь вкратцѣ, что эти затрудненія зависятъ отъ трехъ причинъ: отъ языка, отъ обычнаго пониманія самого учителя и отъ смѣшенія разнородныхъ требованій.

1) Уже при самыхъ легкихъ вычисленіяхъ съ дробями языкъ ставитъ затрудненія. Напримѣръ, читаютъ  $\frac{2}{3}$  двѣ трети и слѣдовательно:  $\frac{2}{3}$ .  $\frac{4}{3}$  двѣ трети четыре

---

1) *Очеркъ лекцій по педагогикѣ*, §§ 252—262.

пятыхъ разъ, вмѣсто: умноженіе на 2 и на 4 и дѣленіе на 3 и на 5. Не думаютъ о томъ, что третья часть цѣлаго заключаетъ въ себѣ понятіе этого цѣлаго, которое не можетъ быть множителемъ, а можетъ быть только множимымъ. Это запутываетъ ученика. То же самое бываетъ съ таинственнымъ выраженіемъ „квадратный корень“, которое употребляютъ вмѣсто выраженія „половинное умноженіе“. Дѣло бываетъ еще хуже, когда позднѣе идетъ рѣчь о корняхъ уравненій.

2). Еще больше можно было бы сказать противъ невѣрнаго пониманія числа, какъ суммы единицъ. Числа такъ же вѣрно суть суммы единицъ, какъ суммы суть произведенія. Два не значитъ два предмета, а удвоеніе, при чемъ безразлично, простой или сложный предметъ удвоенъ. Понятіе „дюжина стульевъ“ заключаетъ въ себѣ не двѣнадцать представлений отдѣльныхъ стульевъ, а всего два понятія: общее понятіе „стулъ“ и нераздѣльное понятіе умноженія на двѣнадцать. Такимъ же образомъ понятіе „сто человѣкъ“ заключаетъ въ себѣ только два понятія: общее понятіе „человѣкъ“ и нераздѣльнаго числа сто. Такимъ же образомъ шесть футовъ, семь фунтовъ и др. Понятіе числа еще не созрѣло, если его смѣшиваютъ съ величинами и связываютъ съ послѣдовательнымъ подсчетомъ цифръ.

3) Въ ариѳметическихъ примѣрахъ трудность, которая лежитъ въ пониманіи предмета, смѣшиваютъ съ самимъ счисленіемъ. Капиталь, процентъ и время, — скорость, дорога и время и т. п., все это вещи, которыя должны быть уже доступны ученику, слѣдовательно, объяснены ему задолго до того, когда они понадобятся ему для упражненія въ счисленіи. Ученику, для котораго еще представляютъ трудности ариѳметическія понятія, слѣдуетъ давать примѣры, доступные ему до такой степени, чтобы онъ могъ извлечь изъ нихъ вновь ариѳметическое понятіе и не имѣлъ надобности примѣнять его на этихъ примѣрахъ.

2. Измѣреніе линій, угловъ и секторовъ (на что могутъ навести нѣкоторыя игры, состоящія въ постройкахъ) ведетъ къ упражненіямъ въ наблюденіи отчасти въ области планиметріи, отчасти въ области стереометріи. Разъ эти упражненія начаты, они должны часто повторяться; въ противномъ случаѣ они забываются, подобно всякимъ другимъ упражненіямъ. Ка-



ждый планъ, каждая карта географическая или звѣздная можетъ дать поводъ къ ихъ примѣненію.

Упражненія въ наблюденіи должны быть ведены такимъ образомъ, чтобы ученикъ, покончивъ съ планиметрией, былъ вполне приготовленъ къ тригонометріи; предполагается при этомъ, что рядомъ съ геометрией на плоскости ариѳметика пройдена до уравненія второй степени.

*Примѣчаніе.* Главное, это—упражненіе глаза въ измѣреніи разстояній и угловъ и связываніе этого упражненія съ простѣйшими вычисленіями. Цѣль подобныхъ упражненій—не только изошрять способность наблюденія надъ конкретными предметами, но, главнымъ образомъ, пробудить геометрическое воображеніе и связать съ послѣднимъ ариѳметическое мышленіе. Въ этомъ собственно и состоитъ приготовленіе къ математикѣ, которымъ обыкновенно пренебрегаютъ, но которое тѣмъ не менѣе весьма необходимо. Пособіями здѣсь должны быть конкретные предметы. Различные предметы уже были испробованы и оставлены; наиболѣе удобны для начала деревянные треугольники, сдѣланные изъ тонкихъ и крѣпкихъ досокъ. Достаточно имѣть ихъ только 17 паръ, при томъ всѣ должны быть прямоугольны и имѣть одну общую сторону одинаковой длины. Чтобы получить эти треугольники, слѣдуетъ начертить кругъ съ радіусомъ въ четыре дюйма, и провести къ нему касательныя и сѣкущія въ  $5^\circ$ ,  $10^\circ$ ,  $15^\circ$ ,  $20^\circ$  и т. д. до  $85^\circ$ . Легко сообразить всѣ сочетанія, которыя здѣсь могутъ имѣть мѣсто. Касательныя и сѣкущія должны быть эмпирически измѣрены самими учениками, и соотвѣтствующія числа, начиная отъ  $45^\circ$ —въ началѣ лишь цѣлыя и въ десятыхъ доляхъ—отмѣчены и послѣ нѣсколькихъ репетицій заучены наизусть. На этомъ основываются очень легкія вычисленія, ближайшая цѣль которыхъ—возбудить въ ученикахъ прочное вниманіе къ столь простымъ предметамъ.—Упражненія въ наблюденіи по сферической геометріи требуютъ болѣе сложнаго пособія: слѣдуетъ взять три подвижныхъ наибольшихъ круга отъ шара. Подобнымъ пособіемъ можно съ удобствомъ пользоваться при преподаваніи сферической тригонометріи.—Само собою понятно, что эти упражненія въ наблюденіи не замѣняютъ ни геометріи ни тригонометріи, а

лишь готовятъ почву для этихъ наукъ. Когда приступаютъ къ планиметріи, то откладываютъ въ сторону деревянные треугольники, и чувственное представленіе уступаетъ мѣсто геометрическому построению. Въ то же время ариѳметика должна итти дальше простыхъ пропорцій и перейти къ степенямъ, корнямъ и логариѳмамъ. Ибо невозможно понять хотя бы Пифагорову теорему, не имѣя понятія о квадратныхъ корняхъ.

3. Но здѣсь слѣдуетъ остановиться на капитальномъ пунктѣ, представляющемъ извѣстныя затрудненія, именно на логариѳмахъ. Довольно легко объяснить ихъ употребленіе, даже ихъ теорію, насколько они нужны для ихъ примѣненія (ариѳметическіе ряды, соотвѣтствующіе рядамъ геометрическимъ, при чемъ однако естественныя числа должны разсматриваться какъ геометрической рядъ). Но, съ научной точки зрѣнія, логариѳмы связаны съ дробными и отрицательными показателями, также съ формулой бинома; эта послѣдняя для цѣлыхъ положительныхъ показателей есть въ сущности не болѣе, какъ легкая формула сочетанія, но въ этомъ отношеніи она менѣе всего полезна.

Хотя тригонометрія въ своихъ основныхъ положеніяхъ независима отъ логариѳмовъ, однако въ своемъ примѣненіи она не можетъ обойтись безъ нихъ; такимъ образомъ возникаетъ вопросъ, необходимо ли прежде всего посвящать начинающихъ, вполне и строго научно, въ ученіе о логариѳмахъ, а съ преподаваніемъ тригонометріи, въ высшей степени плодотворнымъ, подождать до тѣхъ поръ, пока не будетъ исполнена первая задача, или же допустить практическое употребленіе логариѳмовъ до болѣе точнаго ознакомленія съ ихъ основаніями?

*Примѣчаніе.* Трудность, представляемая логариѳмами—безспорно одна изъ самыхъ чувствительныхъ въ преподаваніи математики—есть только одно изъ вредныхъ послѣдствій упущеній начальнаго обученія. Если бы не пренебрегали развитіемъ математическаго воображенія, то не было бы недостатка въ случаяхъ глубже усвоить не только ученіе о пропорціяхъ, требуемое элементарной ариѳметикой, но и рано пробудить представленіе о функціяхъ. Уже упомянутыя выше

упражненія въ наблюденіи показываютъ ученику касательныя и сѣкущія, какъ линіи, зависящія отъ угла. Если эти упражненія настолько бѣгло усвоены, какъ этого можно ожидать послѣ полугодоваго обученія, то можно показать ученикамъ синусъ и косинусъ. Но этимъ не слѣдуетъ ограничиваться. Нѣсколько позже, около того времени, когда приступаютъ къ планиметрии, слѣдуетъ приналечь на квадраты и кубы естественныхъ чиселъ и скоро заставить выучить ихъ наизусть. Съ этими познаніями слѣдуетъ связать отыскиваніе разницъ между этими квадратами и кубами и суммы этихъ разницъ, чтобы оттуда вывести первоначальныя величины, то-есть корни. Потомъ такимъ же образомъ слѣдуетъ заняться легкими квадратами и кубами. Для этого можно воспользоваться небольшими деревянными цилиндрами, вродѣ шашечныхъ пѣшекъ, и изъ нихъ строить всякія фигуры; ученики должны сказать, сколько такихъ цилиндровъ слѣдуетъ дать имъ, чтобы вышли тѣ или иныя фигуры. Затѣмъ надлежитъ показать, какъ растутъ квадраты и кубы съ возрастаніемъ корня и, опираясь на это, подготовить учениковъ къ началамъ дифференціального счисленія. Послѣ этого можно приступить къ изслѣдованію корней, которые все болѣе и болѣе примыкаютъ одинъ къ другому по мѣрѣ правильнаго движенія впередъ въ числовомъ ряду. Остается ознакомить учениковъ съ вставкою логариѣмовъ, послѣ того какъ нѣсколько разъ пройдены въ двухъ направленіяхъ логариѣмы 1, 10, 100, 1000 и т. д., также какъ логариѣмы  $\frac{1}{10}$ ,  $\frac{1}{100}$  и т. д.

4. Въ школахъ, преслѣдующихъ главнымъ образомъ практическія цѣли, можно объяснять логариѣмы при помощи сравненія ариѣметическихъ рядовъ съ рядами геометрическими и послѣ этого немедленно перейти къ ихъ употребленію. Но, если даже опираться при этомъ на теоремы Тайлора и бинома, для нѣкоторыхъ начинающихъ не будетъ отъ этого большой пользы: не потому, что эти теоремы, вмѣстѣ съ началами дифференціального счисленія, не могутъ быть ясно изложены; бѣда въ томъ, что многія уже пріобрѣтенныя знанія не удерживаются въ памяти учениковъ. Когда дѣло доходитъ до употребленія, начинающій еще вспоминаетъ, что ему это показывали и что онъ это понималъ;



съ нѣкоторой помощью онъ быть можетъ даже будетъ въ состояніи снова вспомнить шагъ за шагомъ ходъ доказательствъ. Но ему недостаетъ взгляда на цѣлое. И на практикѣ для него безразлично, какимъ способомъ вычислены логариѳмы.

То, что здѣсь сказано о логариѳмахъ, можетъ имѣть и дальнѣйшее приложеніе. Цѣнность строгихъ доказательствъ будетъ вполнѣ понята только послѣ ознакомленія съ сферой понятій, къ которой они относятся.

5. Доказательства, которыя, опираясь на чуждыя имъ вспомогательныя данныя, идутъ безъ надобности окольнымъ путемъ, представляютъ для преподаванія огромное зло, какъ бы изящны они ни были. Напротивъ того, слѣдуетъ выбирать доказательства, опирающіяся на простыя элементарныя понятія, такъ какъ ихъ убѣдительность не зависитъ отъ непріятной необходимости спрашивать себя, надобно ли просмотрѣть длинный рядъ предварительныхъ положеній. Такимъ образомъ Тайлорову теорему можно вывести изъ формулы вставки и послѣднюю изъ изученія разностей, для чего достаточны сложеніе, вычитаніе и знаніе чиселъ для перемѣщеній.

6. Педагогическая цѣнность всего преподаванія математики зависитъ главнымъ образомъ отъ того, какъ глубоко оно проникаетъ во всю массу представленій и знаній. Это прежде всего приводитъ насъ къ тому выводу, что оно должно вызывать самодѣятельность ученика и не ограничиваться простымъ дидактическимъ изложеніемъ. Занятія математикой необходимы. Должно дать ученику почувствовать, какія умѣнія даетъ математика. Отъ времени до времени слѣдуетъ давать письменныя математическія задачи; но онѣ должны быть достаточно легки и требовать отъ ученика лишь столько труда, сколько необходимо для того, чтобы онъ могъ исполнить ихъ собственными силами. Нѣкоторыхъ увлекаетъ даже чистая математика, особенно когда надлежащимъ образомъ связаны геометрія и вычисленія. Но вѣрнѣе расчетъ на результаты прикладной математики, если предметъ приложенія уже возбудилъ въ ученикѣ интересъ къ себѣ. А послѣдняго должно достигать другимъ путемъ.

Математическія упражненія не должны однако держать ученика слишкомъ долго въ узкомъ кругу; ря-

домъ съ ними должно итти дидактическое изложеніе. Если бы цѣль состояла въ томъ, чтобы возбудить самодѣятельность ученика, то элементарныя основы были бы вполне достаточны для того, чтобы извлечь изъ нихъ безконечное количество задачъ, которыя могли бы дать ученику поводъ радоваться своему все увеличивающемуся умѣнію, даже испытывать удовольствіе отъ собственныхъ незначительныхъ открытій, не получая при всемъ томъ ни малѣйшаго понятія о величіи науки. Много задачъ можно приравнять къ остроумнымъ забавамъ, которыя хороши на своемъ мѣстѣ, но не должны отнимать время отъ настоящей работы. На вещахъ, которыя при дальнѣйшемъ движеніи впередъ сами собою понятны, не слѣдуетъ останавливаться только для того, чтобы показать на нихъ свою ловкость. Обиходные примѣры для практическихъ упражненій несравненно менѣе важны, нежели естественно-историческія познанія, которыя тѣмъ лучше выравниваютъ путь для математики, если они связаны съ техническими познаніями.

7. Уже маленькія дѣти могутъ заниматься зоологіей по книгамъ съ картинками, затѣмъ и ботаникой, анализируя собранныя ими растенія. Рано привыкнувъ къ этому, они легко подвигаются впередъ сами собою, при нѣкоторомъ руководствѣ. Позже слѣдуетъ учить ихъ наблюдать внѣшніе признаки минераловъ. (Въ зоологіи нельзя подвигаться такъ увѣренно впередъ вслѣдствіе вопросовъ о полѣ).

8. Эти упражненія должны соединяться съ весьма внимательнымъ наблюденіемъ внѣшней природы, всего того, что измѣняется съ временами года, также отношеній между людьми. Сюда принадлежатъ: съ одной стороны, наблюденія небесныхъ тѣлъ и явленій — восхода солнца и луны, фазъ луны, мѣста полярной звѣзды, орбитъ наиболѣе свѣтлыхъ звѣздъ и наиболѣе замѣтныхъ созвѣздій; съ другой стороны техническія познанія, которыя могутъ быть приобрѣтены частью путемъ личныхъ наблюденій, частью на урокахъ естествовѣдѣнія. На техническія занятія не слѣдуетъ смотрѣть исключительно съ точки зрѣнія такъ называемыхъ матеріальныхъ интересовъ: они представляютъ собою средній очень важный членъ между познаніемъ природы и цѣлей человѣческихъ. Каждый подростающій ребе-

нокъ и юноша долженъ учиться обращаться съ простѣйшими столярными инструментами, также какъ съ линейкой и циркулемъ. Механическія умѣнія часто могутъ быть полезнѣе гимнастическихъ упражненій: ибо первыя служатъ духу, послѣднія — тѣлу. Каждый человѣкъ долженъ учиться пользоваться своими руками. Рука занимаетъ почетное мѣсто рядомъ съ языкомъ, чтобы возвышать человѣка надъ животнымъ.

Тѣ вышеуказанныя познанія входятъ въ область преподаванія географіи, о чемъ будетъ рѣчь ниже.

9. Наблюденіе надъ небесными тѣлами составляетъ основу популярной астрономіи, которая можетъ служить пробой того, въ какой степени развито у дѣтей математическое воображеніе.

10. Начала статики и механики слѣдуетъ уже разсматривать какъ введеніе въ физіку, которая сама должна быть связана съ легчайшими отдѣлами химіи. Къ физикѣ должно подойти издали, значительно ранѣе, чѣмъ дѣлать ее предметомъ дидактическаго изложенія, при помощи нѣкоторыхъ предметовъ, способныхъ возбудить вниманіе ребенка (сюда относится показываніе часовъ, мельницъ, извѣстнѣйшихъ явленій, происходящихъ отъ давленія воздуха, электрическихъ и магнетическихъ игрушекъ и т. п.). Въ бюргерскихъ школахъ слѣдуетъ сообщить о постройкахъ и машинахъ по крайней мѣрѣ столько, сколько необходимо, чтобы ученикъ получилъ желаніе потомъ учиться этому самостоятельно. То же самое можно сказать о началахъ физіологіи.

11. Такимъ образомъ, когда приходится изучать новый предметъ, очень важно выбрать нѣсколько главныхъ положеній, которыя и должны быть выучены наизусть. Далѣе ученики должны упражняться въ точныхъ описаніяхъ. Гдѣ только возможно, описанія должны быть исправляемы демонстраціей реальныхъ предметовъ.

Строгого порицанія достойны поверхностность и торопливость при демонстраціяхъ. При такомъ отношеніи бесполезны всѣ коллекціи и эксперименты. Также не слѣдуетъ увлекаться количествомъ демонстрируемаго матеріала; всегда слѣдуетъ сказать ученикамъ напередъ, на что будетъ обращено въ данномъ случаѣ вниманіе. Часто можетъ быть цѣлесообразно начать съ хорошихъ описаній, потомъ показать гравюры и, наконецъ, самые предметы.



## ГЛАВА IV.

### ГЕОГРАФІЯ<sup>1)</sup>.

1. Въ преподаваніи географіи слѣдуетъ различать по крайней мѣрѣ двѣ системы: одна примыкаетъ аналитически къ ближайшимъ окрестностямъ (къ плану мѣстности), другая начинается съ глобуса. Здѣсь можетъ быть рѣчь лишь о первой системѣ; вторую можно изучить прямо по хорошимъ учебникамъ.

*Примѣчаніе.* Обычная система, отправляющаяся отъ глобуса, была бы менѣе доступна критикѣ, если бы для того, чтобы сдѣлать яснѣе представленіе о земномъ шарѣ, указывали на шаръ луны и при случаѣ показывали луну въ телескопъ. Но даже допуская, что такъ дѣлается, все же не выдерживаетъ критики желаніе замѣнить непосредственное наблюденіе слабымъ и шаткимъ представленіемъ объ неизмѣримо огромномъ шарѣ. Также нераціонально начинать съ Португаліи и Испаніи. То мѣсто, гдѣ находятся въ данное время ученикъ и учитель, есть пунктъ, съ котораго надо ориентироваться и мысленно расширять свой горизонтъ. Никогда не слѣдуетъ пренебрегать чувственнымъ воспріятіемъ предметовъ, если оно само собою даетъ точки опоры.

2. Географія есть наука, оперирующая посредствомъ ассоціаціи, и поэтому должна пользоваться случаями къ установленію связи между различными знаніями, которыя не должны оставаться обособленными. Не математическая ея часть, которая находитъ свое дополненіе и свой интересъ въ популярной астрономіи, прежде всего устанавливаетъ (во второй системѣ) связь между математикой и исторіей; уже въ своихъ началахъ географія можетъ опираться на упражненія въ наблюденіи и по нимъ опредѣлять нѣкоторые треугольники, которые встрѣчаются на картахъ, употребляемыхъ въ

---

<sup>1)</sup> Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 263—268.

самомъ началѣ; впрочемъ это не всегда необходимо въ послѣдующемъ ходѣ обученія, когда учащимися пріобрѣтенъ извѣстный навыкъ въ различеніи существенныхъ понятій. (Опредѣленіе мѣстности посредствомъ долготы и широты такъ же нецѣлесообразно въ первой системѣ, какъ если бы путешественникъ по Германіи или Франціи вздумалъ представить себѣ мѣста, гдѣ онъ разсчитываетъ остановиться, посредствомъ положенія этихъ мѣстъ относительно экватора и перваго меридіана). Физическая географія отчасти предполагаетъ наличность естественно-историческихъ познаній, отчасти даетъ поводъ расширить эти познанія. Политическая географія сообщаетъ, какъ человѣкъ живетъ на землѣ и пользуется земною поверхностью. Педагогическая роль преподаванія географіи состоитъ въ сочетаніи всего этого содержанія.

3. Учитель долженъ умѣть такъ разсказывать, какъ будто бы самъ былъ путешественникомъ. Определеніе относительнаго положенія мѣстностей (посредствомъ ли группировки ихъ вокругъ одного главнаго пункта или посредствомъ триангуляціи, когда мѣстности особенно важныя) не должно быть въ разладѣ съ разсказомъ, какъ и въ исторіи, гдѣ хронологія должна согласоваться съ изложеніемъ. Разсказъ долженъ дать ясную картину: для этого нужно намѣтить въ пространствѣ нѣсколько твердыхъ точекъ опоры. Но эти точки не должны быть изолированы; онѣ должны быть соединены штрихами картины.

4. Вовсе не безразлично, сколько чуждыхъ для уха именъ будетъ произнесено въ классѣ въ одну минуту или въ одинъ часъ. Не безразлично также, будутъ ли они произнесены до или послѣ того, какъ картина, представляемая географической картой, будетъ понята учениками. Напротивъ, весьма важно, чтобы каждая карта была представлена какъ изображеніе страны. Для этого достаточно назвать три или, самое большее, четыре рѣки и нѣсколько горъ; полнота здѣсь неумѣстна. Приведенныя названія уже служатъ для обозначенія положенія замѣчательныхъ пунктовъ, отчасти взаимнаго, отчасти относительно границъ страны.

Эти пункты слѣдуетъ отмѣтить отдѣльно, а затѣмъ соединить ихъ (для этого можно воспользоваться черной доской, на которой сначала они будутъ отмѣчены

въ отдѣльности по глазомѣру, затѣмъ соединены подходящимъ образомъ, что при обозначеніи источниковъ и устьевъ рѣкъ можно сдѣлать посредствомъ одной черты, изображающей ихъ теченіе). Когда можно предположить, что ученики пріобрѣли достаточно наблюденій надъ внѣшней природой, особенно надъ теченіемъ рѣкъ и ручьевъ, надъ наклонами извѣстной мѣстности (всякій пробѣлъ въ этомъ отношеніи долженъ быть прежде всего пополненъ), тогда, надо думать, наступилъ моментъ для описанія вида данной мѣстности, какой она можетъ представить путешественнику. Тогда можно дать въ большей полнотѣ названія рѣкъ и горъ, при чемъ эти имена тутъ же много разъ должны повторяться учениками. Тутъ и окажется, не были ли слишкомъ длинны ряды чужестранныхъ именъ, данныхъ раньше: беззаботность въ этомъ отношеніи часто въ значительной степени бываетъ виною или бесплодности преподаванія географіи или скуки, вызываемой имъ въ ученикахъ. Послѣ этого надлежитъ дать подробное описаніе достопримѣчательностей природы, если онѣ есть, и нѣкоторыхъ важныхъ городовъ съ указаніемъ числа жителей. Съ этимъ можно связать опредѣленіе взаимнаго положенія этихъ городовъ, при чемъ необходимо обратиться къ самостоятельности учениковъ. Наконецъ, придется упомянуть обо всемъ, что характеризуетъ человѣческую промышленность примѣнительно къ произведеніямъ страны, съ прибавленіемъ краткихъ и понятныхъ ученикамъ свѣдѣній объ ея политическихъ учрежденіяхъ. Названія провинцій должны вообще отсутствовать въ этой первой системѣ.

5. При повтореніяхъ, которыя должны быть часты, слѣдуетъ все болѣе и болѣе внушать ученикамъ, что каждое географическое названіе обозначаетъ свою мѣстность и что ни одно не прикрѣплено къ опредѣленному мѣсту въ ряду словъ. Поэтому должно часто мѣнять порядокъ названій и проходить карту во всѣхъ направленіяхъ и со всѣхъ точекъ зрѣнія. Естественно, что здѣсь слѣдуетъ сообразоваться съ индивидуальными качествами учениковъ, и отъ нѣкоторыхъ требовать лишь самаго необходимаго, а къ другимъ предъявлять тѣмъ большія требованія, чтобы они давали все то, чего учитель въ правѣ отъ нихъ ожидать.

6. Среди другихъ занятій, которымъ придается боль-



ше значенія, къ географіи ученики обыкновенно относятся пренебрежительно, а иногда такъ относятся къ ней и сами учителя. Это явленіе крайне нежелательное. Можно сильно ограничить объемъ преподаванія географіи (это даже необходимо при первой системѣ), но изъ-за этого не слѣдуетъ умалять его. Для нѣкоторыхъ индивидуумовъ географія—первый предметъ, который внушаетъ имъ сознаніе того, что они могутъ учить его такъ, какъ отъ нихъ требуютъ. Для всѣхъ онъ долженъ служить связью между другими учебными предметами и держать ихъ въ этой связи. Безъ него все шатается: историческимъ событіямъ недостаетъ мѣста дѣйствія и простора, произведеніямъ природы—мѣста ихъ нахожденія, популярной астрономіи (которая должна противодѣйствовать нѣкоторымъ мечтаніямъ) недостаетъ конкретной почвы, геометрическому воображенію—одного изъ наиболее мощныхъ возбужденій. Дать такимъ образомъ распасться различнымъ частямъ знанія, значитъ рисковать всѣмъ образованіемъ, къ которому должно привести обученіе.

---

## ГЛАВА V.

### ПРЕПОДАВАНІЕ РОДНОГО ЯЗЫКА <sup>1)</sup>.

1. Меньше было бы споровъ относительно обученія языкамъ, если бы дѣлались надлежащія различія въ основныхъ задачахъ этого обученія.

Наиболѣе важное различіе заключается между умѣніемъ говорить и умѣніемъ понимать. Разстояніе, ихъ отдѣляющее, есть нѣчто данное, съ которымъ приходится имѣть дѣло въ то время, когда начинается правильное обученіе; оно часто бываетъ очень большимъ, часто малымъ; оно опредѣляется индивидуальностью и средою, окружавшею дитя.

2. Съ самага начала дитя слышало родной языкъ, воспринимало его, подражало ему; онъ былъ образованный или грубый, воспринимался точно или поверхностно, воспроизводился болѣе или менѣе совершенными органами. Могущіе быть недостатки рѣчи мало-помалу исправляются, если образованные люди даютъ ежедневно хорошій примѣръ и настаиваютъ на правильности рѣчи. Но чтобъ добиться ея, требуется иной разъ цѣлый рядъ годовъ.

3. Другое обстоятельство, тѣсно связанное съ индивидуальностью, есть большая или меньшая потребность высказываться посредствомъ языка. Благодаря этому языкъ каждаго индивидуума возвышается надъ простымъ подражаніемъ, и мысли, выражаемыя имъ, должны служить къ его усовершенствованію. Въ юношескомъ возрастѣ такого рода совершенствованіе языка часто бываетъ поразительно.

4. Легко можно придти къ тому мнѣнію, что нѣтъ надобности въ особыхъ урокахъ родного языка—по крайней мѣрѣ ради самого языка—потому что, съ одной стороны, образованные учителя вліяютъ однимъ своимъ примѣромъ и своими дѣлаемыми при случаѣ

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 269—267.*

всегда необходимыми исправленіями; съ другой стороны, образованіе, мало-по-малу идущее впередъ, должно вліять вовнѣ на языкъ, насколько это вообще возможно по индивидуальнымъ способностямъ.

При этомъ слѣдуетъ имѣть въ виду, что образованнаго учителя въ теченіе долгаго времени не вполнѣ понимаютъ его необразованные слушатели, и что преподаваніе весьма задерживается, если при каждомъ рѣдкомъ оборотѣ приходится спрашивать, понять ли онъ. Но это еще не все.

5. Языкъ есть вмѣстѣ съ тѣмъ объектъ чтенія и письма. Вслѣдствіе этого онъ становится постояннымъ предметомъ изученія и ставитъ въ затрудненіе того, кто не вполнѣ имъ владѣетъ. Поэтому слѣдуетъ прежде всего аналитически показать на прочитанномъ или написанномъ текстѣ, какъ можетъ уничтожиться или измѣниться его смыслъ, если такія-то отдѣльныя слова замѣнить другими или если неправильно поставить знаки флексіи.

Нѣтъ надобности указывать на то, что затѣмъ долженъ послѣдовать синтезъ предложеній, постепенно все болѣе и болѣе усложняющійся, особенно при употребленіи различныхъ союзовъ.

6. Если бы трудности чтенія и письма для всѣхъ были одинаково велики, то и обученіе языку, имѣющее цѣлью облегчить эти трудности, заслуживало бы во всѣхъ случаяхъ одинаковой рекомендаціи и широкаго примѣненія.

Но въ этомъ отношеніи обнаруживаются очень большія различія. Поэтому, гдѣ преподаватель имѣетъ дѣло съ большимъ числомъ учениковъ, слѣдуетъ соединять обученіе языку съ матеріаломъ другихъ учебныхъ предметовъ. Аналитическое обученіе для однихъ можетъ быть связано на однихъ и тѣхъ же урокахъ съ изученіемъ языка, а для другихъ происходитъ въ совершенно различныхъ областяхъ. Съ нимъ можно связать весьма разнообразныя письменныя работы.

7. Также, пользуясь упражненіями въ громкомъ чтеніи и въ устныхъ пересказахъ, можно внести большее разнообразіе въ тѣ же самые уроки; но никогда не слѣдуетъ рассчитывать довести всѣхъ учениковъ до одинаковой степени образованія; особенно здѣсь слѣдуетъ признать силу индивидуальности.



8. Въ послѣдніе годы дѣтства и въ юношескомъ возрастѣ уроками родного языка надлежитъ воспользоваться отчасти для того, чтобы показать ученикамъ на избранныхъ образцахъ различные роды поэзіи и ораторскаго искусства, отчасти для того, чтобы упражнять ихъ въ писаніи сочиненій. Эти занятія тѣмъ болѣе полезны, чѣмъ образцы чище, чѣмъ лучше выборъ ихъ приспособленъ къ степени образованія учениковъ и чѣмъ менѣе навязываютъ ученикамъ чуждые имъ вкусы. Изъ всѣхъ видовъ письменныхъ работъ самыя неподходящія суть упражненія въ эпистулярномъ стилѣ. Интимныя письма каждый можетъ хорошо писать только по-своему; все выученное можетъ быть тутъ только помѣхой. Лучше всего такія письменныя упражненія, въ основѣ которыхъ лежитъ опредѣленный и богатый запасъ мыслей, допускающій различную ихъ обработку. Тогда много учениковъ могутъ, соревнуя одинъ другому, писать на одну тему, и исправленіе такихъ сочиненій возбудитъ въ нихъ больше интереса.

---

## ГЛАВА VI.

### ГРЕЧЕСКІЙ И ЛАТИНСКІЙ ЯЗЫКИ <sup>1)</sup>.

1. Какъ извѣстно, объясненіе грамматическихъ особенностей и многихъ оборотовъ, придающихъ языку выразительность, много выигрываетъ въ ясности отъ сравненія родного языка съ греческимъ и латинскимъ. Можно уже на восьмилѣтнихъ мальчикахъ попробовать, возможно ли воспользоваться этимъ приѣмомъ для уроковъ родного языка даже тогда, когда еще окончательно не рѣшено, что они будутъ проходить обыкновенный курсъ гимназическаго ученія. Нѣкоторыя дѣти заучиваютъ латинскія флексіи до того легко, что скоро оказываются въ состояніи переводить короткія фразы съ родного языка на латинскій и обратно.

2. Между тѣмъ не слѣдуетъ долго практиковать такое пробное обученіе; ибо для большей части учениковъ трудности возрастаютъ очень быстро, и мы должны будемъ признать, что невозможно взваливать ихъ на дѣтей только ради ихъ второстепенныхъ преимуществъ. Къ тому же, то привычное намъ отношеніе филологическихъ занятій къ наукамъ, съ одной стороны, и къ потребностямъ времени съ другой стороны, которое установилось со временъ реформациі, измѣняется все болѣе замѣтнымъ образомъ съ каждымъ десятилѣтіемъ. Трудъ, котораго требуютъ древніе языки, вознаграждается теперь только въ томъ случаѣ, когда способности соединяются съ серьезнымъ желаніемъ пріобрѣсть полное классическое образованіе.

*Примѣчаніе.* I. Часто говорятъ, что древніе языки даютъ прочный масштабъ, по которому можно опредѣлять степень прогресса или упадка новыхъ языковъ, и что произведенія древне-классической литературы

---

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 277—285.*

должны быть признаны образцами чистоты и красоты стиля. Такія и подобныя имъ мнѣнія безспорно правильны и очень вѣски, только они не имѣютъ педагогическаго значенія. Они выражаютъ, что вообще должно быть сдѣлано, но не указываютъ на то, что необходимо для образованія молодыхъ людей. Большинство тѣхъ, которые готовятся къ государственной службѣ, не можетъ корпѣть надъ усовершенствованіемъ языка и стиля, но должно брать языкъ, какъ онъ есть, и усвоить себѣ тотъ стиль, который соотвѣтствуетъ роду ихъ занятій. Тѣ высшія заботы объ языкѣ касаются писателей; но писатель не создается воспитаніемъ.

II. Извѣстно мнѣніе, согласно которому трудность изученія древнихъ языковъ была бы меньше, если бы оно начиналось позже: тогда, говорятъ, была бы выше способность изучать ихъ. Напротивъ: чѣмъ позже, тѣмъ болѣе кругъ представленій ученика стремится къ завершенію. Къ предметамъ, требующимъ памяти, должно приступать рано, особенно когда вся ихъ польза зависитъ отъ достиженія бѣглости въ ихъ примѣненіи. Изучать древніе языки надо начинать рано, чтобы подвигаться впередъ медленно, безъ антипедагогическаго принужденія. Четыре часа латыни въ недѣлю не повредятъ маленькому здоровому мальчику, если только при этомъ остальные его занятія устроены педагогически правильно. Начинать съ новыхъ языковъ значитъ надѣвать хомутъ съ хвоста. Но не лишне заучиваніе французскихъ или англійскихъ названій нѣкоторыхъ предметовъ, встрѣчающихся въ повседневной жизни. Это можетъ быть полезно для проишошенія; но сообщеніе нѣсколькихъ словъ еще не есть обученіе языку.

3. Здѣсь мы не будемъ говорить о способѣ изученія древнихъ языковъ, когда на нихъ смотрятъ, какъ на предметъ необходимости или условности, вопреки всякимъ педагогическимъ соображеніямъ. Скорѣе слѣдуетъ признать, что нѣтъ педагогическихъ пріемовъ, посредствомъ которыхъ можно было бы довести натуры, живущія только интересами современности, до усвоенія себѣ содержанія произведеній классической древности при непосредственномъ къ нимъ интересѣ.



4. Съ точки зрѣнія педагогической, всякая разница въ живомъ изображеніи древности, въ способѣ внутренняго связыванія ея съ другими главными предметами знанія и устраненія возможности непріятныхъ воспоминаній о мученіяхъ школьнаго времени, опредѣляетъ большую или меньшую цѣнность пріобрѣтенныхъ въ ея области знаній. Если бы можно было достигнуть такого же живого представленія древности безъ помощи древнихъ языковъ и безъ силы юношескихъ впечатлѣній, то упомянутыя въ предыдущихъ главахъ предметы преподаванія, входящіе въ программы бюргерскихъ школъ, не оставляли бы желать ничего, и изученіе древнихъ языковъ было бы неизбѣжнымъ зломъ гимназій, какъ бы ни превозносили его побочныя преимущества.

5. Но одни языки, сами по себѣ, не даютъ мальчику никакого понятія ни объ эпохѣ, ни о людяхъ; въ его глазахъ они только поводъ для учителя обременять его задачами. Даже достопамятныя изреченія, басни, маленькіе рассказы не могутъ измѣнить этого впечатлѣнія; они не могутъ быть достаточнымъ противовѣсомъ неохотѣ, внушаемой корнями, которые требуется затвердить, флексіями, которыя нужно примѣнять въ упражненіяхъ, союзами, которые должно употреблять въ періодахъ въ качествѣ указателей,—даже когда все это вполнѣ доступно юношеству.

Древняя исторія (гл. II §§ 5 и 8) есть единственно возможная точка опоры для истинно педагогическаго преподаванія древнихъ языковъ.

6. Если хотятъ начать съ латинскаго языка, то Евтропій и Корнелій Непотъ представляютъ собою авторовъ, которыми можно пользоваться послѣ приготовительныхъ упражненій (§ 1), примыкающихъ къ родному языку. И выборъ авторовъ окажется хорошимъ, если только учитель возьметъ на себя задачу оживлять древность рассказами. Но сухость этихъ авторовъ извѣстна, и отправляться отъ нихъ вовсе не значитъ найти удобный путь для движенія впередъ

7. Всѣмъ извѣстно, почему *Одиссея* Гомера имѣетъ особыя преимущества для ранняго возраста. Каждый пойметъ это, если онъ внимательно прочтетъ *Одиссею*, имѣя все время въ виду различные виды интереса, который долженъ быть пробужденъ обученіемъ. Но

важно здѣсь не одно непосредственное дѣйствіе; необходимо еще найти точки отправленія для дальнѣйшаго обученія. И дѣйствительно, нельзя лучше подготовить учениковъ по древней исторіи, какъ укрѣпляя въ нихъ интересъ къ древней Греціи посредствомъ гомеровскихъ разсказовъ. Въ то же время такимъ путемъ будетъ подготовлена почва для образованія вкуса и изученія языковъ.

Такія основанія, которыя почерпнуты прямо изъ главной цѣли всякаго обученія и встрѣчаютъ противо-дѣйствіе только въ традиціи (т. е. въ условной латинской учебѣ), рано или поздно должны быть приняты въ соображеніе филологами, если они не хотятъ, чтобы, съ расширеніемъ области исторіи и природовѣдѣнія, при возрастающихъ требованіяхъ матеріальныхъ интересовъ, греческій языкъ былъ ограниченъ въ школахъ такими предѣлами, какими ограниченъ теперь еврейскій языкъ. (Нѣсколько лѣтъ тому назадъ дѣло было уже близко къ тому, чтобы отъ изученія греческаго языка были освобождены тѣ, которые не предназначали себя въ теологи.)

Конечно, *Одиссея* не обладаетъ чудодѣйственной силой, способной оживить тѣхъ, которымъ вообще не удаются занятія языками или которые не относятся къ нимъ серьезно; но продолжительный опытъ показалъ, что она своимъ опредѣленнымъ педагогическимъ воздѣйствіемъ превосходитъ всѣ другія произведенія древности, которыя можно было бы выбрать. Она также не исключаетъ ранняго начала обученія латыни (даже рядомъ съ ней, если это признается необходимымъ, и греческаго языка); но изученіе латыни, рядомъ съ *Одиссеей*, не можетъ итти такъ скоро, какъ это бываетъ обыкновенно, ибо *Одиссея* требуетъ по меньшей мѣрѣ одного часа въ день, не говоря о работѣ, требуемой изученіемъ грамматики и вокабуль.

Опытъ показалъ, что элементарныя грамматическія свѣдѣнія, которыми кончаются склоненія и спряженія, даже ограниченныя самымъ необходимымъ, въ началѣ требуютъ весьма внимательнаго изученія. И, начиная *Одиссею*, должно ограничиваться нѣсколькими стихами къ уроку и въ первые мѣсяцы не требовать строго заучиванія вокабуль наизусть. Напротивъ, позже слѣдуетъ возложить на учениковъ заучиваніе словъ

какъ серьезную побочную работу и требовать ея отъ нихъ строго. Такимъ образомъ ученики заучатъ значительную часть словъ; черезъ это формы языка получатъ объектъ, къ которому онѣ относятся и который придаетъ имъ всю ихъ важность. Учитель долженъ различать весьма точно, когда можно двигаться скорѣе, и когда слѣдуетъ придержаться, ибо какъ только ученики почувствуютъ, что ихъ умѣніе вырастаетъ, они становятся до нѣкоторой степени небрежными, что слѣдуетъ устранять на первыхъ же порахъ. Если хотятъ прочитать всю *Одиссею*, — что не трудно сдѣлать съ хорошими учениками, такъ какъ легкость чтенія возрастаетъ очень быстро по мѣрѣ приближенія къ концу, — то все-таки не должно посвящать на это болѣе двухъ лѣтъ; въ противномъ случаѣ можетъ произойти утомленіе или ущербъ для другихъ предметовъ. Въ школахъ достаточно прочитать съ однимъ классомъ четыре первыя пѣсни (съ классомъ, состоящимъ изъ учениковъ десяти или одиннадцати лѣтъ), а пятую пѣсню начать уже со слѣдующимъ классомъ. Нѣтъ никакой надобности точно опредѣлять число пѣсенъ, которыя могутъ быть прочитаны въ каждомъ классѣ, потому что недочеты всегда можно пополнить чтеніемъ Фоссова перевода. Основаніе для такого распределенія станетъ ясно, если внимательно просмотрѣть *Одиссею*. Болѣе умѣлые ученики могутъ прочитать позже нѣкоторыя пѣсни самостоятельно, но всегда подъ условіемъ представить образцы того, что ими сдѣлано. Нѣтъ надобности теперь же входить въ пространныя объясненія рѣдкихъ особенностей гомеровскаго языка, тѣмъ болѣе, что впоследствии придется вернуться къ Гомеру (къ *Иліадѣ*). Кого устрашаютъ трудности, тотъ пусть вспомнить, что и на всякомъ другомъ пути есть трудности, которыя приходится преодолевать. Слѣдуетъ избѣгать побочныхъ вліяній арабскихъ сказокъ и имъ подобныхъ рассказовъ, которые ослабляютъ привлекательность чудеснаго.

8. Для дальнѣйшихъ занятій достаточно указать двухъ поэтовъ, двухъ историковъ и двухъ мыслителей: Гомера и Виргилія, Геродота и Цезаря, Платона и Цицерона. Какихъ изъ этихъ авторовъ читать одного за другимъ и какихъ одновременно, покажутъ обстоятельства. Ксенофонтъ, Титъ Ливій, Еврипидъ, Софокль,



Гораціи всегда могутъ найти себѣ мѣсто рядомъ съ тѣми именами. Особенно Гораціи даетъ много краткихъ изреченій, значеніемъ которыхъ для будущаго воспитатель не долженъ пренебрегать. Ясно, что Виргилій и Геродотъ послѣ Гомера будутъ значительно легче; но, съ другой стороны, ученики не могутъ быть освобождены отъ возвращенія къ Гомеру (къ *Иліадѣ*, хотя бы ради миѳологіи), такъ же какъ отъ древней исторіи въ прагматическомъ изложеніи (гл. II, § 12). Далѣе, синтаксисъ древнихъ языковъ, который представляетъ больше трудностей, чѣмъ флексіи и слова, изучается легче, если поэтовъ предпослать прозаикамъ, такъ какъ въ этомъ случаѣ не приходится бороться въ одно и то же время со всѣми трудностями построенія періодовъ. По меньшей мѣрѣ желательно, чтобы запасъ латинскихъ словъ пріобрѣтался по *Энеидѣ*, какъ запасъ греческихъ словъ по *Одиссеѣ*, хотя едвали можно прочесть всю *Энеиду*, такъ какъ чтеніе ея не можетъ идти такъ быстро, какъ чтеніе послѣднихъ пѣсенъ *Одиссеи*, разъ ученики пріобрѣли въ ней извѣстную бѣглость.

*Записки о галльской войнѣ* Цезаря должны читаться съ особой тщательностію, потому что онѣ болѣе чѣмъ сочиненія другихъ авторовъ приближаются къ стилю, пріобрѣтеніе котораго особенно можно пожелать молодому человѣку. Послѣ того какъ это сдѣлано, будетъ своевременно приступить, какъ къ главной работѣ—къ строгому и систематическому изученію и заучиванію наизусть латинскаго синтаксиса съ короткими и хорошо подобранными примѣрами. Изъ Платона желательно ознакомить учениковъ съ нѣсколькими книгами *Государства* (особенно съ книгами: первой, второй, четвертой и восьмой). Едвали нужно говорить о томъ, что Цицерона сначала должно показать молодымъ людямъ съ самой блестящей его стороны, именно какъ оратора. Позже займутъ важное мѣсто его философскія сочиненія; но многія мѣста въ нихъ потребуютъ основательнаго объясненія.

Цицерона часто долженъ читать передъ учениками учитель громко, или, точнѣе говоря, выразительно. Для оратора требуется живой голосъ, и нельзя довольствоваться обыкновеннымъ монотоннымъ чтеніемъ уче-

никовъ. Что касается Тацита, то относительно чтенія его въ школѣ существуютъ разныя мнѣнія. Вообще неоспоримо, что писатели, которые въ немногихъ словахъ говорятъ много, особенно цѣнны не только для учителя, объясняющаго ихъ, но и для учениковъ, способныхъ понимать ихъ. Совершенно противоположное можно сказать о Цицеронѣ; чтобы оцѣнить его, его нужно читать свободно.

9. Опытъ давно уже показалъ, чего можно требовать отъ учениковъ средней школы относительно писанія на древнихъ языкахъ, и нельзя найти методъ, который былъ бы способенъ дать прежде времени ту степень умственной зрѣлости, которая сказала бы въ хорошемъ латинскомъ стилѣ. Пока гимназіи не имѣютъ избранныхъ учениковъ, большинство ихъ всегда будетъ начинать въ отношеніи писанія по-латыни то, чего никогда не закончить. Лучше было бы упражняться въ томъ, что для нихъ доступно; я разумѣю письменныя работы въ классѣ съ помощью учителя и послѣ совместнаго разбора ихъ съ учениками. Этотъ приемъ имѣетъ всѣ преимущества письменныхъ работъ и устраняетъ безчисленныя ошибки, исправленіе которыхъ рѣдко приноситъ пользу ученикамъ. Общая работа привлекаетъ ихъ вниманіе и можетъ быть приспособлена къ степени умственнаго развитія каждаго возраста. Въмѣсто письменныхъ работъ въ собственномъ смыслѣ, я рекомендовалъ бы извлеченія изъ прочитаннаго и разобраннаго текста, сначала съ помощью книги, а потомъ безъ книги. Извлеченіе не есть подражаніе и не должно быть подражаніемъ. Чтобы подражать Цицерону, нуженъ талантъ Цицерона; иначе выходитъ холодное, искусственное воспроизведеніе. Даже Цезарь не такъ простъ, чтобы стилю его можно было учить и научиться. Тѣмъ не менѣе изъ Цезаря слѣдуетъ много учить наизусть, сначала краткія предложенія, потомъ длинные періоды, наконецъ цѣлыя главы. Польза этого доказана опытомъ.

---

10 <sup>1)</sup>. Древніе—это пунктъ ориентировки въ области культуры. Нѣтъ сомнѣнія, что мы можемъ и должны

<sup>1)</sup> *Педагогическіе афоризмы*, §§ 124—125.

больше сдѣлать, нежели они; только когда мы теряемъ нить, мы оборачиваемся назадъ, чтобы видѣть начало и первоначальное направленіе. Именно потому древніе — предметъ изученія для юношества. Простое ученое любопытство, безъ вниманія къ этому мотиву — плохое для насъ украшеніе и, рядомъ съ производительной силой, является большой слабостью. Мы должны чувствовать древнихъ позади насъ.

11. Какая бессмыслица — съ трудомъ объяснять Го-рація при помощи греческой миѳологіи, и только послѣ него читать греческихъ поэтовъ.

---



## ГЛАВА VII.

### О БЛИЖАЙШИХЪ УСЛОВІЯХЪ ОБУЧЕНІЯ <sup>1)</sup>.

1. Ближайшія условія обученія могутъ зависѣть: отъ свойства отдѣльныхъ предметовъ обученія, отъ индивидуальности воспитанниковъ и отъ внѣшнихъ обстоятельствъ нравственной жизни.

2. Когда имѣется въ виду разнообразіе умѣній и научныхъ знаній, то каждая наука требуетъ сама по себѣ основательнаго изученія. Такова точка зрѣнія государства, которое нуждается въ большомъ числѣ спеціально образованныхъ людей, чтобы изъ нихъ составить одно цѣлое; поэтому оно распространяетъ образованіе и устраиваетъ для этого учебныя заведенія, не спрашивая, каковы тѣ индивидуумы, которые усваиваютъ преподаваемые предметы, развѣ только дѣло касается ихъ будущей службы.

3. Иная, педагогическая, точка зрѣнія, согласно съ которой изъ каждаго индивидуума должно извлечь то наилучшее, что изъ него можно извлечь, должна быть усвоена тѣми семьями, которыя радѣютъ объ образованіи своихъ членовъ. Разница этихъ точекъ зрѣнія не должна ускользать отъ семьи, и послѣдняя должна, слѣдовательно, смотрѣть не на успѣхъ индивидуумовъ въ отдѣльныхъ предметахъ, а на то общее образованіе, которое они могутъ получить.

4. Этимъ опредѣляется разница между различными интересами и умѣніями. Нѣкоторыя умѣнія можно пріобрѣсти усиліями, но для общаго образованія они бесполезны, если нѣтъ соотвѣтствующаго интереса.

Опираясь на эту разницу, надлежитъ дать отпоръ нѣкоторымъ неосновательнымъ упрекамъ и утвержденію тѣхъ, которые, считая себя болѣе свѣдущими, объясняютъ по своему неуспѣхъ ранняго обученія. Если бы, говорятъ они, было раньше развито то или иное

---

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 286—293.*

умѣніе, то были бы достигнуты большіе успѣхи. Но гдѣ не пробужденъ и не можетъ быть пробужденъ интересъ, всѣ усилія развить то или иное умѣніе не только не имѣютъ никакой цѣны, ибо они ведутъ къ дѣятельности, лишенной смысла, но и приносятъ вредъ, ибо извращаютъ естественныя расположенія души.

5. Могутъ ли вынести индивидуальности безъ вреда для себя то принужденіе, къ которому можетъ заставить прибѣгнуть внѣдреніе умѣній,— это въ нѣкоторыхъ случаяхъ вопросъ, который иногда не можетъ быть рѣшенъ безъ опытовъ. Чтеніе, счетъ, грамматика представляютъ всѣмъ извѣстные примѣры.

6. Чѣмъ совершеннѣе преподаваніе, тѣмъ болѣе даетъ оно случаевъ сравнивать достоинство и недостатки индивидуумовъ, которые воспринимаютъ его одновременно. Это важно какъ для продолженія его, такъ и для нравственнаго образованія, ибо въ этомъ заключается средство глубже заглянуть въ недостатки, съ которыми должно бороться послѣднее.

7. Нравственная жизнь можетъ быть связана съ перспективою, открывающеюся на всю вселенную; она можетъ также вращаться въ весьма ограниченномъ кругозорѣ. Хотя объемъ обученія большею частью ограниченъ видами на внѣшнее положеніе въ жизни, однако онъ никогда не долженъ быть ограниченнѣе сферы практической мудрости, необходимой для нуждъ повседневной жизни; напротивъ того, онъ долженъ выходить за ея предѣлы во всѣ стороны. Иначе индивидуумъ всегда рискуетъ придавать слишкомъ большое значеніе себѣ самому и близкимъ къ нему лицамъ.

8. Вообще труднѣе расширять умственный горизонтъ въ области прошедшаго, нежели въ области настоящаго. Оттого въ обученіи женщинъ и низшихъ классовъ народа болѣе важное мѣсто занимаетъ географія, со всѣмъ къ ней относящимся, нежели исторія. При необходимыхъ сокращеніяхъ обученія необходимо принимать въ соображеніе эту разницу. Наоборотъ, когда обученію придется придавать большій объемъ, то тѣмъ болѣе вниманія должно удѣлить исторіи, какъ предмету болѣе трудному.

---

# КНИГА ВТОРАЯ

## О НЕДОСТАТКАХЪ ВОСПИТАННИКОВЪ

И СПОСОБЪ ОБРАЩЕНІЯ СЪ НИМИ.

### ГЛАВА I.

#### РАЗЛИЧІЕ НЕДОСТАТКОВЪ ВООБЩЕ <sup>1)</sup>.

1. Нѣкоторые недостатки воспитанниковъ коренятся въ индивидуальности; другіе возникли съ теченіемъ времени, и изъ нихъ одни при большемъ, другіе при меньшемъ содѣйствіи индивидуальности. О недостаткахъ, въ которыхъ повинны сами воспитанники, мы здѣсь говорить не будемъ.

Изъ недостатковъ, присущихъ индивидуальности, одни увеличиваются съ годами, другіе уменьшаются.

2. Часто случается, что людей, испытавшихъ много превратностей въ своей жизни, можно узнать по тѣмъ индивидуальнымъ чертамъ, которыя уже были замѣтны въ ихъ юности. Значить есть извѣстное однообразіе въ томъ особенномъ способѣ, которымъ они безсознательно получаютъ и перерабатываютъ различныя впечатлѣнія. Это однообразіе воспитатель долженъ подмѣчать какъ можно раньше, чтобы правильно судить о своихъ воспитанникахъ.

3. Большая пылкость въ игрѣ есть вообще признакъ мало серьезнаго характера, она указываетъ на чувствительность и на склонность къ распущенности. Ловкость въ игрѣ обнаруживаетъ способность стать на точку зрѣнія противника и проникнуть въ его намѣренія. Охота къ игрѣ для воспитателя гораздо пріятнѣе, чѣмъ

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 294—303.*



лѣнность или вялое любопытство или мрачная серіозность. Охота къ игрѣ, если изъ-за нея дѣти иногда забываютъ работу и теряютъ время, не есть еще большой недостатокъ, но дѣло плохо, и часто весьма печально, когда къ этому примѣшивается расточительность или жадность, или скрытность, или дурное общество. Въ подобныхъ случаяхъ требуется энергическое вмѣшательство воспитателя.

4. Выдержка и осмотрительность крѣпнуть съ годами; поэтому съ недостатками, коренящимися въ одной только слабости, должно бороться при помощи укрѣпляющаго режима (укрѣпляющаго духовно и тѣлесно), а съ отдѣльными опрометчивыми поступками—увѣщаніями и замѣчаніями; но какъ тѣ, такъ и другіе поддаются исправленію. Слабыя натуры, не имѣющія значительныхъ недостатковъ, развиваются, при постоянной и внимательной заботѣ о нихъ, гораздо лучше, нежели это можетъ показаться на первый взглядъ.

5. Непостоянство, неустанное безпокойство, при хорошемъ здоровьѣ и безъ внѣшняго раздраженія, суть двусмысленные признаки. Слѣдуетъ наблюдать за связью представленій: если въ ихъ смѣнѣ главныя представленія устойчивы и хорошо связаны, то это безпокойство не опасно. Хуже бываетъ въ противномъ случаѣ; особенно когда сосудистая система весьма раздражительна и индивидуумъ склоненъ къ задумчивости. Тогда можно предвидѣть опасность сумасшествія.

Въ подобномъ случаѣ необходимо дать ребенку строго опредѣленныя занятія, особенно такія, которыя требуютъ точнаго наблюденія внѣшняго міра, требовать отъ него точнаго порядка и исполненія того, что задано,—давая при этомъ каждый разъ предпочтеніе тому, что имъ предпринято по собственному побужденію.

6. Похотливость и вспыльчивость суть недостатки, обыкновенно увеличивающіеся съ годами. Имъ надо противопоставить: тщательный надзоръ, серіозное порицаніе и всю строгость нравственныхъ принциповъ. Однако къ преходящимъ взрывамъ аффектовъ, если они не стремятся оправдать себя постояннымъ упрямствомъ, слѣдуетъ относиться съ пощадой, какъ къ злу, требующему благоразумія и бдительности.

7. Указанные до сихъ поръ недостатки лежатъ большею частью какъ бы на поверхности. Другіе недостат-

ки можно замѣтить только при случаѣ, во время обученія.

Встрѣчаются темныя головы, отъ которыхъ невозможно добиться, чтобы онѣ связали новыя знанія съ опредѣленными пунктами ихъ наличнаго запаса представленій; при легкихъ вопросахъ, имѣющихъ цѣлью поднять ихъ представленія, лишь возрастаетъ сопротивленіе этихъ послѣднихъ, которое онѣ должны преодолѣть, и онѣ становятся въ затрудненіе; иной разъ онѣ стараются выйти изъ него посредствомъ простаго отвѣта „не знаю“, иногда же говорятъ въ отвѣтъ первый пришедшій имъ въ голову вздоръ. Мѣрами строгости можно добиться отъ нихъ весьма жалкой умственной работы; и только въ поздніе годы, подъ давленіемъ необходимости, онѣ пріобрѣтаютъ нѣкоторую бѣглость ума въ крайне ограниченномъ кругу. У другихъ, которыхъ можно назвать узкими (но не вообще ограниченными) головами, такъ какъ онѣ хорошо воспроизводятъ представленія, но въ незначительномъ объемѣ, проявляется живое стремленіе учиться, но ихъ ученіе — механическое, и то, чего онѣ не могутъ выучить механически, онѣ понимаютъ неправильно; несмотря на это, онѣ хотятъ имѣть свои сужденія, но ихъ сужденія несообразны; въ началѣ это ихъ смущаетъ, но потомъ дѣлаетъ упрямыми. Наконецъ, есть много такихъ головъ, представленія которыхъ нельзя или сдвинуть съ мѣста или прикрѣпить къ мѣсту. Тѣ и другія заслуживаютъ ближайшаго разсмотрѣнія.

8. Между различными группами представленій, одни должны господствовать постоянно, другія же приходятъ и уходятъ попеременно. Но если это отношеніе разовьется и укрѣпится слишкомъ рано, то ставшія господствующими группы представленій невозможно задержать болѣе того времени, какое нужно лишь для воспринятія того новаго, что даетъ обученіе. Этимъ объясняется тотъ фактъ, что нѣкоторыя расторопныя дѣти, при наилучшихъ желаніяхъ воспринимать ученіе, оказываются крайне неподатливыми къ нему, — и что неподвижность, которая не была бы удивительна въ концѣ зрѣлаго возраста, какъ бы по ошибкѣ прокралась въ этотъ дѣтскій возрастъ. Слѣдуетъ остерегаться соблазна поощрять такую ограниченность, на-

зывая какъ бы оправдывающими ее именами, напримеръ, твердостью и энергіей; но не слѣдуетъ также забывать дурныя послѣдствія тяжеловѣснаго обученія и истекающей отъ него неохоты къ ученію.

Скорѣе слѣдуетъ допустить, что этому недостатку можно помочь, по крайней мѣрѣ въ большинствѣ случаевъ, обученіемъ, начатымъ очень рано и направленнымъ съ самаго же начала во всѣ стороны, при томъ условіи, чтобы обученіе было связано съ разнообразными занятіями, не слишкомъ трудными и привлекательными; тогда какъ указанный недостатокъ, разъ онъ внѣдрился, невозможно устранить ни искусствомъ, ни заботливостью многихъ учителей. Если въ дѣтскомъ возрастѣ, около шести лѣтъ, возникаетъ опасеніе, что вопросы исходятъ изъ слишкомъ узкаго круга, то это время самое пригодное для того, чтобы поискать другія средства расшевелить умъ, особенно же прибѣгнуть къ расширенію опыта, насколько оно возможно.

9. Наоборотъ, есть много индивидуумовъ, у которыхъ (даже въ юношескомъ возрастѣ) ни одна группа представленій не подымается до господствующей дѣятельности. Такіе индивидуумы въ дѣтствѣ всегда открыты для всякаго впечатлѣнія и готовы на всякую перемѣну представленій. Они обыкновенно пріятно болтаютъ и очень скоро примыкаютъ къ другимъ; къ этой категоріи относятся тѣ, которыя легко усваиваютъ изучаемое и также скоро его забываютъ.

И этотъ недостатокъ, разъ онъ укоренился, не поддается искусству и добрымъ намѣреніямъ; онъ дѣлаетъ индивидуумъ неспособнымъ принимать твердыя намѣренія.

Но онъ обнаруживается въ большей или меньшей степени, смотря по вліянію обстановки, окружающей ребенка. Если это вліяніе расщивающее, то онъ усиливается, несмотря на хорошіе природные задатки, до опасной степени. Но если настойчиво дѣйствовалъ на него какой-нибудь, къ тому же необходимый, авторитетъ, то случается, что, ставши юношей, воспитанникъ исправляется до такой степени, которой нельзя было ожидать отъ него въ дѣтствѣ. Но менѣе всего слѣдуетъ принимать поверхностную живость (часто соединенную съ забавными и смѣлыми выходками и т. п.)



за признаки особеннаго таланта, на развитіе котораго можно разсчитывать въ будущемъ. Таланты обнаруживаются въ постоянныхъ усиліяхъ, даже среди условій, менѣе всего благопріятныхъ; и не слѣдуетъ даже думать о содѣйствіи развитію ожидаемаго таланта, прежде чѣмъ ясно не обнаружатся эти усилія.

Оба послѣдніе недостатка, хотя и могутъ сдѣлаться замѣтными съ теченіемъ времени, тѣмъ не менѣе лежатъ въ индивидуальности и могутъ быть сглажены, но не совсѣмъ устранены.

10. Гораздо легче бороться съ порывами энергическихъ натуръ, способныхъ къ живому энтузіазму. Очевидное средство противодѣйствія заключается въ основательности и многосторонности хорошаго обученія, которое подготавливаетъ и ведетъ индивидуума къ связыванію представленій и къ размышленію.

11. Еще легче было бы съ начала же избѣжать тѣхъ недостатковъ, которые произошли въ ранніе годы отъ управленія, или обученія, или отъ нравственнаго образованія, или отъ отсутствія этихъ воздѣйствій. Но трудность ихъ устраненія растетъ съ теченіемъ времени очень быстро. И воспитатель можетъ поздравить себя съ особеннымъ счастіемъ, если, послѣ упущеній въ самомъ началѣ, подъ лучшимъ руководствомъ его воспитанникъ начинаетъ обращаться къ нему съ нѣсколькими запоздалыми вопросами, которые обычны въ возрастѣ шести или семи лѣтъ.

---

## ГЛАВА II.

### СЛѢДСТВІЯ НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНІЯ <sup>1)</sup>.

1. I. Нравственное образованіе предупреждаетъ развитіе страстей:

- 1) удовлетворяя потребности,
- 2) избѣгая поводовъ къ сильнымъ желаніямъ,
- 3) занимая ребенка,
- 4) приучая его къ порядку,
- 5) заставляя его обдумывать свои поступки и отдавать въ нихъ отчетъ.

II. Оно воздѣйствуетъ на аффекты:

- 1) препятствуя бурнымъ ихъ проявленіямъ,
- 2) способствуя возникновенію другихъ аффектовъ,
- 3) приучая воспитанника властвовать надъ собою.

III. Оно внушаетъ воспитаннику соображенія общественнаго порядка (противодѣйствуетъ тому, что мы называемъ невоспитанностью) и этимъ

1) придаетъ извѣстное однообразіе поведенію отдѣльныхъ воспитанниковъ;

2) дѣлаетъ болѣе возможными общественныя отношенія, нежели при раздорахъ и жалобахъ;

3) задерживаетъ развитіе нѣкоторыхъ личныхъ склонностей, но не можетъ подавить энергичныхъ стремленій, если только не обращается къ чрезмѣрной строгости.

IV. Оно внушаетъ воспитаннику осторожность, ибо

1) ограничиваетъ слишкомъ смѣлыя попытки,

2) предупреждаетъ объ опасностяхъ,

3) наказываетъ, чтобы проучить,

4) наблюдаетъ за воспитанникомъ и приучаетъ его думать о томъ, что за нимъ наблюдаютъ.

2. Если окинуть однимъ взглядомъ эти ближайшія и извѣстныя слѣдствія нравственнаго образованія, то окажется, что въ общемъ оно можетъ сдѣ-

---

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 314—319.*

латъ весьма много, чтобы уменьшить зло, и что оно въ состояніи глубоко проникнуть во взаимныя отношенія различныхъ группъ представленій. Но при этомъ можно видѣть и представляемую имъ опасность: оно вызываетъ скрытность, такъ какъ устраняетъ зло, которое обнаруживается на поверхности.

3. Отъ этого съ теченіемъ времени возникаютъ все возрастающія затрудненія, если скрытыя стремленія спланиваются и воспитанники принимаютъ противъ своего воспитателя напередъ задуманный образъ дѣйствій. Послѣдствія такихъ отношеній извѣстны: неумолимая строгость къ тому, что скрыто, разъ оно будетъ открыто, и большая снисходительность къ открытымъ проступкамъ; наконецъ, часто тайный надзоръ изъ опасенія, чтобы система укрывательства не одержала верхъ надъ воспитаніемъ.

4. Достоинство воспитателя унижается, если онъ въ тайномъ выслѣживаніи соперничаетъ съ воспитанниками, дѣйствующими противъ него укрывательствомъ. Онъ не долженъ претендовать на то, чтобы все знать, но и не долженъ отдавать свою довѣрчивость въ жертву грубому или продолжительному обману.

Трудности, представляющіяся въ этомъ случаѣ, еще разъ приводятъ насъ къ такому выводу: основы воспитанія должны быть заложены въ самые ранніе годы, когда надзоръ еще не труденъ и можно еще съ увѣренностію воздѣйствовать на душу ребенка; съ другой стороны, семья не должна, насколько это возможно, на долго упускать дѣтей изъ виду.

Въ эстетическихъ и моральныхъ сужденіяхъ можно очень легко притворяться; прекраснѣйшія правила, высокіе принципы можно выучить наизусть; можно въ совершенствѣ прикрыться плащомъ благочестія. Если съ лицемѣра снять маску и оттолкнуть его, онъ начнетъ свою игру снова въ другомъ родѣ. Къ нему остается только примѣнить строгость, которая бы привела его въ уныніе, и постоянно занимать его дѣломъ подъ строгимъ надзоромъ и въ другомъ мѣстѣ, чтобы онъ могъ уйти изъ тѣхъ закоулковъ, гдѣ выработывались его недостатки. Перемѣна мѣста иногда ведетъ къ исправленію.

5. Самымъ непосредственнымъ образомъ воля можетъ быть направляема среди общественныхъ отноше-



ній, гдѣ она является какъ бы общей волей. Въ первые годы дѣтства, когда ребенокъ вполнѣ привязанъ къ матери, она лучше всего направляетъ его волю; позже, нравственное образованіе достигаетъ наиболѣе надежныхъ результатовъ, когда оно дѣйствуетъ на почвѣ общественныхъ отношеній молодежи и на этой почвѣ тщательно культивируетъ зародыши добра. Идеи общественности, очищенныя обученіемъ, должны мало-по-малу занять имъ принадлежащее мѣсто.

6. Но уже между дѣтьми встрѣчаются дѣленія на партіи и замкнутые кружки; это не должно ускользнуть отъ бдительности воспитателя.

Если нѣкоторымъ воспитанникамъ, старшимъ и испытаннымъ, поручается своего рода наблюденіе надъ младшими и менѣе разумными товарищами, то на первыхъ и падаетъ отвѣтственность; но и послѣдніе не освобождаются отъ личнаго размышленія и не обязаны подчиняться требованіямъ, явно неразумнымъ, своихъ старшихъ товарищей.

---

## ГЛАВА III.

### ОБЪ ОТДѢЛЬНЫХЪ НЕДОСТАТКАХЪ <sup>1)</sup>.

1. Прежде всего слѣдуетъ отличать погрѣшности, которыя совершаетъ воспитанникъ, отъ присущихъ ему недостатковъ. Не всѣ погрѣшности являются непосредственнымъ слѣдствіемъ недостатковъ, которыми онъ обладаетъ; но изъ погрѣшностей, совершаемыхъ часто, могутъ возникать постоянные недостатки. Эти послѣдніе и надобно показать воспитаннику, какъ можно яснѣе, и внушить ему ихъ пониманіе, насколько это для него возможно.

2. Когда ребенокъ совершитъ погрѣшность необдуманно по внѣшнему побужденію, или вопреки серьезно принятому имъ намѣренію, то чаще всего имъ овладѣваетъ страхъ. Въ этомъ случаѣ все зависитъ отъ важности погрѣшности и отношенія между нею и страхомъ, который уже испытываетъ воспитанникъ.

Значительное число малыхъ провинностей, недосмотровъ, даже дѣйствій во вредъ другимъ, требуетъ со стороны воспитателя много терпѣнія; но значило бы не признавать большихъ трудностей нравственнаго образованія, если бы воспитатель, сурово подавляя эти провинности, отталкивалъ бы отъ себя откровенность воспитанника, которая имѣетъ столь огромное значеніе и, разъ утрачена, съ трудомъ возвращается.

3. Но къ первой лжи, допущенной съ дурнымъ намѣреніемъ, къ первой кражѣ и другимъ подобнымъ проступкамъ, безусловно вреднымъ для нравственности или здоровья, должно отнестись съ такой строгостью и твердостью, чтобы воспитанникъ, который, по его мнѣнію, дозволилъ себѣ лишь небольшую погрѣшность, самымъ серьезнымъ образомъ почувствовалъ страхъ и всю силу порицанія.

---

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 320—329.*

4. Серіозное отношеніе необходимо также къ первому проступку воспитанника противъ авторитета или приказанія, съ цѣлью попробовать, на что онъ можетъ рѣшиться. Но при этомъ важно не преувеличивать преднамѣренность подобныхъ попытокъ и показать не гнѣвъ, а энергію.

Бываютъ однако случаи, когда воспитатель долженъ показать видъ, что онъ дѣйствуетъ не совсѣмъ безстрастно, такъ какъ необходимое въ данномъ случаѣ отношеніе къ проступку, соединенное съ хладнокровіемъ, можетъ раздражать воспитанника и причинять ему долго чувствуемое имъ оскорбленіе. Стоитъ только откинуть въ сторону напускное хладнокровіе, и легко обнаружить страсть въ такой степени, какая при данныхъ обстоятельствахъ полезна.

5. Гдѣ долгое время отсутствовало управленіе и нравственное образованіе, тамъ, послѣ возстановленія надлежащаго порядка, само собою исчезаетъ много недостатковъ, и нѣтъ надобности въ борьбѣ противъ каждаго изъ нихъ въ отдѣльности. Уваженіе къ порядку и достаточныя побужденія къ правильной дѣятельности—самое главное.

6. Кажущіеся недостатки воспитанника часто бываютъ не что иное, какъ правила, принятыя въ томъ обществѣ, въ которое онъ надѣется вступить. Весь вопросъ въ томъ, можно ли исправить его взгляды и поднять его до болѣе высокаго пониманія человѣческихъ отношеній, такъ чтобы онъ могъ отречься отъ заблужденій, которыя онъ считалъ за достойныя уваженія.

7. Дѣйствительные недостатки уже взрослому воспитаннику рѣдко обособлены одинъ отъ другого. Рѣдко также они обнаруживаются имъ вполне открыто, а почти всегда представляются какъ бы вызванными соучастіемъ окружающихъ лицъ. Въ большей части случаевъ, правда, можно помѣшать ихъ усиленію въ періодъ воспитанія, но о коренномъ ихъ исправленіи у индивидуумовъ, которые ихъ умно скрываютъ, можно думать только тогда, когда они станутъ умнѣе, слишкомъ гордыми для того, чтобы скрываться, и болѣе воспримчивыми къ истинной оцѣнкѣ нравственныхъ цѣнностей.

Если есть еще неиспользованныя способности и обученіе можетъ способствовать ихъ развитію, то есть нѣ-



которая надежда на то, что дѣтямъ старшаго возраста и юношамъ можно дать противовѣсъ противъ усвоенныхъ привычекъ. Иначе прочное улучшеніе достижимо почти только въ раннемъ возрастѣ. Во всякомъ случаѣ, если требуется исправить многое, слѣдуетъ долго поддерживать у ребенка чувство зависимости отъ строгаго нравственнаго образованія.

8. Съ гораздо большимъ успѣхомъ можно бороться съ недостатками, нетерпимыми въ обществѣ, къ которому ученикъ считаетъ себя принадлежащимъ. Весьма важно, чтобы онъ видѣлъ это общество со стороны, наиболѣе достойной уваженія, но, съ другой стороны, невозможно, чтобы онъ не замѣчалъ менѣе благородныхъ его качествъ, разъ онъ видитъ въ немъ свободное поприще для недостатковъ своей индивидуальности.

9. Тутъ-то воспитатель практикъ ясно видитъ степень способности юношества къ образованію, равно какъ ограничивающіе его предѣлы. Рожденіе и внѣшнія обстоятельства указываютъ юношамъ, и даже дѣтямъ, тотъ классъ общества, къ которому они будутъ принадлежать; они стараются уподобиться этому обществу и войти въ его теченіе. Направляясь къ этому теченію, они берутъ съ собой столько благородныхъ чувствъ, знаній и воззрѣній, сколько ихъ, съ одной стороны, даетъ обученіе и признаетъ пригодными нравственное образованіе, и сколько, съ другой стороны, готова усвоить ихъ индивидуальность, которую опредѣлили самыя раннія впечатлѣнія. Рѣдкія исключенія представляютъ собою тѣ, которые, сосредоточившись надъ предметами религіозными, научными или художественными, стали мало чувствительны къ привлекательной силѣ общества. Обученіе, вызвавшее это сосредоточеніе, опредѣлило ихъ направленіе; съ тѣхъ поръ они самостоятельно ищутъ того, что къ нему подходитъ, и берутъ однако лишь малую часть того, что имъ предлагается.

10. При отыскиваніи мотивовъ, которые воспитатель хочетъ противопоставить отдѣльнымъ недостаткамъ или посредствомъ которыхъ онъ старается достигнуть противовѣса ложнымъ стремленіямъ, вызывая усилія къ лучшему, онъ долженъ поставить задачей: дать себѣ точный отчетъ о томъ, какъ данный индивидуумъ понимаетъ общество, и особенно, имѣетъ ли онъ при этомъ въ виду больше государство или семью.

---

# КНИГА ТРЕТЬЯ

## ГОСУДАРСТВО И СЕМЬЯ.

### ГЛАВА I.

#### ОТНОШЕНІЕ ВОСПИТАНІЯ КЪ ГОСУДАРСТВУ И КЪ СЕМЬѢ.

##### I.

Воспитаніе какъ дѣло семьи <sup>1)</sup>.

1. Воспитаніе есть въ сущности дѣло семьи. Государство заботится только о тѣхъ, которые могутъ быть для него важны, и не думаетъ о неимѣющей для него значенія толпѣ людей, существованіе которыхъ что-нибудь значитъ только въ очень узкомъ кругу и не оставляетъ слѣдовъ послѣ ихъ смерти. Оно нуждается въ солдатахъ, земледѣльцахъ, ремесленникахъ, чиновникахъ, духовныхъ лицахъ; оно заботится о томъ, что они производятъ, а не о томъ, что у нихъ происходитъ внутри, не о нихъ самихъ.

Государство и не можетъ направлять свое вниманіе на внутреннюю сторону человѣка, ни стремиться къ улучшенію этой стороны. Исходящія отъ него школьныя предписанія касаются испытаній въ томъ, что можетъ быть подвергнуто испытаніямъ; они простираются на знанія, поскольку эти знанія выступаютъ на поверхность. Сами учителя не могутъ изслѣдовать глубины индивидуумовъ; скорѣе всего они измѣряютъ сумму знанія, которую они распространяютъ въ нѣчто цѣлое; это ихъ естественная точка зрѣнія.

<sup>1)</sup> *Педагогическіе афоризмы*, §§ 197—199 и 36.

Слѣдовательно, на воспитаніе должно смотрѣть какъ на домашнее дѣло, которое, правда, получаетъ помощь извнѣ, но никогда не опирается на нее исключительно. Всѣ школы, всѣ общежитія учениковъ суть только одно изъ средствъ, ведущихъ къ цѣли.

2. Значительная часть добродѣтели не только мужчинъ, но и женщинъ, состоитъ въ перенесеніи страданій и терпѣніи безъ противодѣйствія. Для государства это—лишь отрицательная добродѣтель; для частнаго лица это есть, или должна быть, добродѣтель положительная; и именно отъ воспитанія требуется ея развитіе. Государство вообще предпочитаетъ только тѣхъ, которые обнаруживаютъ, такъ сказать, большую поверхность; тогда какъ семья обязана охранять внутреннія качества и награждать ихъ, насколько возможно, соотвѣтствующей оцѣнкой.

3. Нравственное образованіе часто дѣлаетъ все въ рукахъ разумныхъ родителей и часто оно портитъ все въ общественныхъ школахъ. Почему? Потому что въ семьѣ оно представляетъ собою порядокъ, въ школахъ—произволь.

---

4. Воспитаніе гражданскаго духа было нѣкогда единственной цѣлью педагогики, и тогда педагогика пользовалась бѣльшимъ уваженіемъ и обладала большей энергіей, нежели теперь, когда эта цѣль обыкновенно забывается. Требовать отъ искусства, чтобы оно образовывало юношество для механизма нашихъ государствъ, значило бы во всякомъ случаѣ обращаться къ нему съ предложеніемъ, которое оно вѣжливо отклонило бы отъ себя. Оно не можетъ полагать свою гордость въ подготовкѣ хорошаго чиновника, юриста или офицера. Съ него достаточно одной необходимости терпѣть то, что его воспитанники современемъ бываютъ заключены въ столь узкія границы. Но если государство желаетъ имѣть хорошихъ солдатъ и просвѣщенныхъ вождей, умныхъ чиновниковъ и неподкупныхъ судей, если оно желаетъ имѣть гражданъ, расположенныхъ честно повиноваться справедливому правительству и его поддерживать,—гражданъ, которые настолько полны добрыхъ чувствъ, что всегда готовы защитить отечество, и на столько разсудительны, что не увлекаются мечта-



ніями революціонеровъ, то оно должно только внушить уваженіе къ себѣ истинными заслугами, и люди, которыхъ воспитало искусство, поймутъ въ широкомъ смыслѣ обращенный къ нимъ призывъ быть гражданами; имъ не трудно будетъ повиноваться; для нихъ будетъ самой пріятной обязанностью признавать съ чувствомъ глубокой благодарности законную и просвѣщенную заботу о нихъ государства.

## II.

### О воспитаніи въ семьѣ <sup>1)</sup>).

5. Если отдѣльный воспитатель находитъ себя стѣсненнымъ извѣстными границами, то онъ склоненъ думать, что общество можетъ сдѣлать все, если оно хочетъ этого и обладаетъ необходимымъ для этого просвѣщеніемъ. Однако какъ для государства, такъ и для семьи возникаютъ особенныя трудности.

6. Государство нуждается въ солдатахъ, земледѣльцахъ, ремесленникахъ, чиновникахъ и т. п., и для него важны эти профессіи. На толпу людей, личное существованіе которыхъ что-нибудь значитъ лишь въ ограниченномъ кругу, оно обращаетъ вниманіе въ общемъ больше затѣмъ, чтобы предупредить зло, которое они могутъ сдѣлать, нежели затѣмъ, чтобы непосредственно помочь имъ. Кто что-нибудь производитъ, того государство выдѣляетъ среди другихъ; болѣе слабый долженъ уйти съ дороги; недостатки одного возмѣщаются достоинствами другого.

7. Государство производитъ испытанія въ томъ, что поддается испытанію, именно во внѣшней сторонѣ поведенія и знанія. Оно не проникаетъ внутрь человѣка. Учителя общественныхъ школъ не могутъ проникнуть глубже; и для нихъ болѣе важна сумма знаній, которую они сообщаютъ учащимся, нежели сами индивидуумы и тотъ способъ, какимъ каждый изъ нихъ внутренне перерабатываетъ свое знаніе.

8. Напротивъ, для семьи чужой человѣкъ не можетъ возмѣстить того, чего недостаетъ одному изъ ея чле-

<sup>1)</sup> *Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 330—337.*

новъ, и внутренняя сторона для нея настолько очевидна и часто настолько чувствительна, что одна внѣшность ея не удовлетворяетъ. Слѣдовательно ясно, что воспитаніе всегда по существу есть дѣло семьи и что только изъ лона семьи слѣдуетъ пользоваться ради этого учрежденіями государства.

Но если присмотрѣться ближе къ жизни въ семьѣ, то очень часто можно найти ее или слишкомъ обремененной трудомъ и заботами или слишкомъ шумной для всей той строгости, которая заключается въ требованіяхъ отчасти обученія, отчасти нравственности. Жизнь легкая, какъ и жизнь тяжелая представляютъ опасности для юности. Поэтому семья опирается на государство больше, нежели она должна это дѣлать.

9. Частныя воспитательныя заведенія не обладаютъ внутренней энергіей ни государства, ни семьи и рѣдко могутъ подняться до независимости отъ сравненій, которымъ они подвергаются, вслѣдствіе того, что они, съ одной стороны, должны представлять собою общественныя школы, съ другой стороны—семейства.

Однако обученіе натуръ живыхъ, не нуждающихся въ соревнованіи, поддерживаемомъ въ школахъ, въ частныхъ заведеніяхъ можетъ преуспѣвать скорѣе и лучше приспособляться къ индивидуальности, нежели въ общественныхъ школахъ; съ точки зрѣнія нравственнаго образованія, въ частныхъ заведеніяхъ можно легче избѣгнуть зла, которое происходитъ отъ окружающей обстановки, нежели во многихъ семьяхъ.

Если бы эти заведенія имѣли возможность свободного выбора между большимъ числомъ учителей и учениковъ, тогда они, при вообще благопріятныхъ условіяхъ, могли бы дать много. Но уже само условіе выбора учениковъ достаточно показываетъ, что этимъ средствомъ можно мало помочь потребностямъ воспитанія во всей ихъ совокупности. Да и избранные ученики принесутъ съ собою свои первыя впечатлѣнія, они будутъ склоняться въ сторону той общественной среды, для которой они считаютъ себя предназначенными; при нихъ останутся и недостатки ихъ индивидуальности, развѣ только успѣютъ усмотрѣть эти недостатки до выбора и не пустить въ школу ихъ обладателей.

10. Слѣдовательно, насколько возможно, воспитаніе должно быть предоставлено семьѣ. Но во многихъ слу-

чаяхъ семья не можетъ обойтись безъ домашнихъ учителей. Въ этихъ учителяхъ, которые должны сами вынести изъ школы отличныя познанія, будетъ тѣмъ меньше недостатковъ, чѣмъ лучшихъ результатовъ будутъ достигать гимназій.

Слѣдуетъ также замѣтить, что даже наиболѣе научное обученіе, быть можетъ, не есть самое трудное, а наоборотъ самое легкое, такъ какъ оно сообщается ученикамъ съ наименьшими измѣненіями, какимъ оно было воспринято. Поэтому заблужденіе — думать, что домашній учитель способенъ только замѣщать учителей низшихъ классовъ гимназій. Гораздо больше затрудненій заключается въ томъ, что они (даже самые искусные и энергичные) не могутъ давать столько часовъ, сколько дается въ школѣ, и что поэтому отъ воспитанника требуется больше личнаго труда. Впрочемъ способные ученики предпочитаютъ такой трудъ обученію, которое должно приспособляться къ многимъ и оттого подвигаться впередъ медленно.

11. Но при домашнемъ воспитаніи предполагается, что въ семьѣ господствуютъ правильныя педагогическіе взгляды, а не педагогическія химеры и полужнаніе.

Это тѣмъ болѣе необходимо, если учителя, домашніе или школьные, часто мѣняются, и отъ этого происходитъ неровность въ обученіи и обращеніи съ учениками, чего должно избѣгать всѣми мѣрами.



## Г Л А В А II.

### О ШКОЛАХЪ.

---

#### I.

#### О школьномъ обученіи <sup>1)</sup>.

1. Школьное дѣло и его отношеніе, съ одной стороны, къ общиннымъ властямъ, съ другой стороны, къ государству, представляетъ собою предметъ значительной важности и трудный; ибо школы не только подчинены педагогическимъ принципамъ, но также имѣютъ цѣлью поддерживать полезныя знанія и культивировать необходимыя искусства. Въ университетскихъ лекціяхъ достаточно сказать объ этомъ нѣсколько словъ, такъ какъ молодые люди, которые возьмутъ на себя должность школьнаго учителя, въ то же время возьмутъ на себя и обязанности, которыя укажутъ имъ на долгое время впередъ путь, по которому они должны будутъ подвигаться.

2. Прежде всего они должны принять въ соображеніе характеръ школы, въ которой они хотятъ преподавать. Учебный планъ покажетъ имъ объемъ преподаванія и принятое въ данной школѣ отношеніе между отдѣльными предметами, такъ же какъ различныя ступени въ учебномъ матеріалѣ каждаго предмета. На педагогическихъ совѣтахъ они познакомятся съ различными отношеніями школы къ властямъ, къ родителямъ и опекунамъ, къ ученикамъ, — съ отношеніями, которыя даютъ поводъ къ болѣе или менѣе полной со-вмѣстной дѣятельности учителей. Здѣсь имъ сразу представится вся совокупность воздѣйствій на малыхъ, среднихъ и старшихъ учениковъ; въ то же время они узнаютъ, откуда и съ какой подготовкой

---

<sup>1)</sup> Очеркъ лекцій по педагогикѣ, §§ 338—347.

приходятъ ученики и куда они обыкновенно уходятъ изъ школы.

3. Конечно, есть большая разница, мечтаютъ ли ученики объ университетѣ или гимназія полна учениками, которые не желаютъ продолжать научныя занятія; разница также, есть ли въ бюргерской школѣ выпускной экзаменъ, который ставить ей опредѣленную цѣль, до коей она должна довести общее образованіе своихъ учениковъ, или послѣдніе приходятъ и уходятъ безъ опредѣленныхъ мотивовъ, по усмотрѣнію родителей; служить ли начальная школа лишь подготовительной для гимназій и бюргерскихъ школъ, или она даетъ будущему ремесленнику, въ продолженіе его дѣтства, образованіе, соотвѣтствующее его положенію и т. д.

4. Вопросы, предлагаемые ученикамъ, должны быть ясны и кратки, и слѣдовать одинъ за другимъ въ легко усваиваемомъ порядкѣ; отвѣты должны быть исправляемы и, въ случаѣ необходимости, повторяемы такъ, чтобы всѣ ихъ слышали; ни одна пауза не должна быть слишкомъ длинной, ни одно объясненіе, обращенное къ слабымъ ученикамъ, не должно быть скучнымъ для болѣе сильныхъ; тѣхъ, которыхъ въ данный моментъ привлекаютъ къ работѣ, слѣдуетъ поддерживать, но не перебивать вмѣшательствомъ; мыслямъ всѣхъ учениковъ надо придавать бодрый и энергичный ходъ, но не слишкомъ торопливый, и т. д.

Обученію тѣмъ легче или труднѣе будетъ соотвѣтствовать этимъ требованіямъ, чѣмъ больше или меньше многочисленны и неравны будутъ ученики.

5. При задаваніи уроковъ слѣдуетъ, на сколько возможно, принимать въ соображеніе способности каждаго ученика, чтобы ни одинъ изъ нихъ не приходилъ въ отчаяніе отъ чрезмѣрно большихъ требованій, но съ другой стороны, никто не долженъ позволять себѣ относиться небрежно къ исполненію задачи слишкомъ легкой.

6. При различныхъ группировкахъ учениковъ (по классамъ или иначе), неравенства должны быть удостовѣрены какъ можно точнѣе, чтобы получить лучшее распредѣленіе и избѣжать скопленія слишкомъ большого числа учениковъ въ отдѣльныхъ группахъ.

7. При такихъ послѣдовательныхъ усиліяхъ могутъ обнаружиться недостатки, вредные для школы. Можетъ,

напримѣръ, оказаться, что школа, въ основныхъ своихъ чертахъ, не представляетъ собою цѣлое, если для важнаго предмета она не имѣетъ хорошаго учителя, или если приготовительныя школы даютъ ей учениковъ съ весьма неравными познаніями и образованіемъ, или если (какъ это бываетъ въ малыхъ городахъ) школа, которая въ сущности должна быть бюргерской, ведетъ дѣло обученія какъ въ гимназій, и т. п.

8. Указаніе подобныхъ частичныхъ недостатковъ большею частію содѣйствуетъ лишь частичному исправленію школьнаго дѣла и предупреждаетъ наиболѣе серьезныя опасности, ибо надо признать, что весьма рѣдко можно сразу такъ устроить школьное дѣло въ цѣлой провинціи, чтобы все было согласовано въ совершенствѣ.

9. Но, при обширныхъ реформахъ, приходится не только терпѣть большое разнообразіе школъ, но даже сознательно допускать его, ибо раздѣленіе труда, при всякой человѣческой работѣ, есть путь къ совершенству, а изъ предыдущаго должно быть ясно, какъ много значитъ точное распредѣленіе учениковъ по группамъ.

---

10 <sup>1)</sup>. Разница въ способностяхъ учениковъ есть большое препятствіе для всякаго школьнаго обученія. Главная ошибка школьнаго регламента та, что онъ не обращаетъ вниманія на это, поощряетъ такимъ образомъ деспотизмъ учителей и даетъ имъ поводъ подводить всѣхъ подъ одинъ уровень. Обыкновенно только для вида показываютъ, что много сдѣлано тамъ, гдѣ не можетъ быть много сдѣлано. Такой обманъ долженъ быть разъ на всегда оставленъ. Бюргерскія школы жалуются на то, что имъ сбываютъ учениковъ, которые не годятся для гимназій. Онѣ не понимаютъ, что на нихъ такимъ образомъ возлагаютъ заботу о многостороннемъ образованіи, въ то время какъ въ гимназіяхъ односторонне царствуетъ филологія.

---

<sup>1)</sup> Педагогическіе афоризмы, § 110.



## II.

Общественныя школы <sup>1)</sup>.

11. Частныя школы, выбирая сами учениковъ, могутъ и удалять ихъ безпрепятственно. Но общественныя школы не могутъ отказывать въ пріемѣ и исключить могутъ только въ случаѣ крайней необходимости. Ибо ученики должны найти себѣ школу, чтобы не одичать, и ни одна школа не хочетъ имѣть отбросовъ.—Частныя школы должны взять на себя также и нравственное образованіе. Они прежде всего должны имѣть особый персоналъ для побочныхъ занятій съ учениками и надзора за ними, чтобы учителямъ не приходилось слишкомъ удаляться отъ предмета своего преподаванія. Но положеніе ихъ не прочно, и государство должно было бы взять ихъ подъ особое свое покровительство. Онѣ безусловно должны имѣть стипендіи для дарового обученія избранныхъ учениковъ. Часто онѣ рискуютъ не имѣть хорошихъ учителей, если для ихъ привлеченія нѣтъ у нихъ надежнаго и постояннаго источника.

*Переполненіе классовъ.*

12. Если въ классѣ слишкомъ мало учениковъ, то движеніе впередъ неравномѣрно; если слишкомъ много, то бываетъ такъ, что учитель больше увлекается общимъ движеніемъ толпы, чѣмъ самъ увлекаетъ ее за собою. Очень большое число учениковъ легко составляетъ уже силу, даже сознающую себя, если за нею не стоитъ сила государства. Въ этой толпѣ развиваются дурныя стороны грубаго сообщества: партіи съ ихъ жалобами, борьбою и обманомъ; этому необходимо все время противодѣйствовать какъ злу, всегда угрожающему; необходима, слѣдовательно, строгая дисциплина. Эта послѣдняя, будучи больше управленіемъ, нежели нравственнымъ образованіемъ, не совпадаетъ съ воспитаніемъ въ собственномъ смыслѣ.

<sup>1)</sup> *Педагогическіе афоризмы*, §§ 244—250.

Внѣшнія условія также имѣютъ опасное вліяніе. Въ большихъ городахъ нѣкоторые ученики не имѣютъ за собою хорошаго надзора; они соблазняютъ другихъ. А въ малыхъ городахъ многія учебныя заведенія наполнены учениками, родители которыхъ живутъ далеко; въ этомъ случаѣ нѣтъ никакого надзора, если школа не простираетъ своего вліянія на весь городъ. Тогда необходимы строгія школьныя правила.

13. Чтобы показать, что роль спеціальной реальной школы сводится къ роли побочныхъ классовъ хорошо организованной общей гимназіи, необходимо сопоставить изображеніе подобной гимназіи и реальной школы.

14. Для школы, которая не хочетъ подвергать своихъ учениковъ опасности оставаться безъ образованія, первымъ является вопросъ: какую часть воспитывающаго обученія она должна взять на себя? Тутъ сейчасъ же выступаетъ разница между синтетическимъ и аналитическимъ обученіемъ. Послѣднее можетъ встрѣтить у учениковъ общественной школы лишь такія группы представленій, которыя вообще существуютъ въ опытѣ каждаго ученика или даются самою школою всѣмъ ученикамъ,—въ то время какъ гораздо болѣе значительная часть познаній, требуемыхъ педагогическимъ анализомъ, есть индивидуальная, личная, и требуетъ работы домашняго воспитателя. Совершенно другое при синтетическомъ обученіи. Если мы возьмемъ нѣсколькихъ домашнихъ учителей, которые начали правильное синтетическое обученіе различныхъ индивидуумовъ одинаковаго возраста, то эти учителя, черезъ нѣкоторое время, должны будутъ сдѣлать столь одинаковые успѣхи, что по крайней мѣрѣ для многихъ предметовъ большинство учителей станутъ излишними, что сдѣлается очевиднымъ преимуществомъ общаго обученія, и что, слѣдовательно, будетъ цѣлесообразно домашнее воспитаніе опереть на школу. Наоборотъ, школа должна строго допускать къ каждому предмету преподаванія только такихъ учениковъ, у которыхъ уже пробужденъ интересъ къ этому предмету благодаря предшествующему домашнему воспитанію, и лишь такое число учениковъ въ каждомъ классѣ, при какомъ можно поддерживать ихъ дѣятельность и вниманіе въ бодромъ состояніи; а это зависитъ отчасти отъ природныхъ качествъ учителя. Такимъ образомъ школа про-

должаетъ только то, что было уже подготовлено и начато раньше, а способъ усвоенія ученикомъ школьнаго обученія, равно какъ мало-по-малу обнаруживающіяся мнѣнія воспитанника, его чтеніе, его общеніе и т. д. — все это должно по необходимости стать предметомъ постоянной обработки посредствомъ аналитическаго преподаванія, то есть при помощи домашняго обученія, которое должно постоянно дополнять дѣло школы и исправлять его.

Но несомнѣнно, что такая совмѣстная дѣятельность домашнихъ воспитателей и школъ относится къ области утопій; тѣмъ важнѣе вопросъ о томъ, не можетъ ли школа взять на себя по крайней мѣрѣ синтетическое обученіе въ значительной его части, при томъ съ самаго начала. — Я считаю это вполне возможнымъ, подъ условіемъ строгой и правильной организаци. Прежде всего нужна подготовительная школа, въ которой, по методу Песталоцци и Оливье <sup>1)</sup>, должны быть сообщены ребенку необходимыя познанія для пониманія и употребленія языка, и элементарныя представленія пространства и числа, въ связи съ комбинаторными упражненіями, которыя подходятъ именно къ этой ступени обученія. Дѣти отъ восьми до девяти лѣтъ могутъ послѣ этого, въ общественныхъ школахъ, приступить къ Гомеру и къ правильнымъ упражненіямъ въ наблюденіи при томъ условіи, если всѣ дѣти не будутъ поручены одному учителю, — ибо эти элементарныя упражненія невозможны въ многолюдныхъ классахъ, — если, слѣдовательно, эти первоначальныя упражненія будутъ производиться сразу и параллельно нѣсколькими учителями. Такихъ можно найти въ хорошо поставленной гимназій между учениками перваго класса, которые требуютъ только руководства и наблюденія. Дальнѣйшее изученіе греческаго языка на Геродотѣ и Ксенофонтѣ, первыя упражненія въ латинскомъ языкѣ (которыя должны быть скорѣе упражненіями въ собственномъ смыслѣ слова, нежели переводами), географія, начала математики, послѣ того какъ положены основанія азбуки наблюденія — все это можетъ съ удобствомъ изучаться и въ болѣе многолюдныхъ классахъ,

---

<sup>1)</sup> Педагогъ филантропинистъ, сотрудникъ Базедова, умеръ въ 1815 году.



если дѣло будетъ вестись дѣйствительно въ духѣ воспитывающаго обученія. Начиная съ четырнадцатилѣтняго возраста, тѣ, которые хотятъ посвятить себя камеральной и т. п. службѣ, могутъ начинать въ дополнительномъ классѣ, при четырехъ или пяти часахъ въ недѣлю, спеціальныя упражненія въ рисованіи, вычисленіи и т. п. Нѣсколько позже могутъ присоединиться упражненія въ разговорѣ и въ дѣловомъ стилѣ. (Настоящія упражненія въ стилѣ принадлежатъ аналитическому обученію, ибо это—упражненія въ развитіи собственныхъ мыслей и чувствъ, которыя должны получить въ языкѣ правдивое и безыскусственное выраженіе; для этого нуженъ домашній учитель, или самъ воспитанникъ можетъ сдѣлать это одинъ). Въ послѣдніе полтора года школьнаго обученія ученикъ долженъ пройти дополнительные курсы прикладной математики, особенно архитектуры, механики, технологии, опираясь при этомъ на физику, химию, естественную исторію и политическую экономію. (Естественное право,—наука, существованіе которой подвергается сомнѣнію, и антропология, жалкая смѣсь изъ легкаго естественно-историческаго матеріала и очень труднаго метафизическаго, должны быть на всегда изгнаны изъ всѣхъ школъ). Въ то время, какъ будущіе камералисты занимаются въ этихъ спеціальныхъ классахъ, тѣ, которые предназначаютъ себя теологіи, праву, медицинѣ и филологіи, одни собираются на урокахъ объясненій, чтобы изучать трудныхъ латинскихъ и греческихъ поэтовъ и ораторовъ, другіе, будущіе филологи, идутъ на уроки упражненій, чтобы учиться говорить по-латыни, а ученики, предназначающіе себя другимъ отраслямъ высшаго образованія, присутствуютъ на чтеніяхъ каждый по своей спеціальности. Логика же, физика, химія, толкованіе новыхъ авторовъ, тригонометрія съ относящимся къ ней математическимъ анализомъ, всеобщая исторія, изложеніе которой, въ объемѣ шести недѣльныхъ часовъ въ теченіе года (послѣ того какъ значительно раньше усвоенъ хронологическій скелетъ), завершить школьное ученіе,—этотъ кругъ предметовъ объединить весь хоръ молодыхъ друзей музъ и не допустить такого разбрасыванія умовъ, какое бываетъ, когда смотрятъ только на будущую профессію.

15. Но въ такой гимназiи — и это весьма существенно — будутъ въ состоянiи работать почти только тѣ, которые раньше прiобрѣли опытность въ качествѣ домашнихъ учителей и отличаются методической точностью, такъ же какъ талантомъ и рвенiемъ.

16. Для того, чтобы гимназiя по крайней мѣрѣ что-нибудь давала и для аналитическаго обученiя, она могла бы пригласить двухъ или трехъ лицъ, которыя не давали бы уроковъ, а приглашали бы къ себѣ учениковъ по одному и, въ случаѣ необходимости, имѣли бы доступъ въ ихъ дома и семьи. Я назову такихъ лицъ репетиторами, хотя ихъ роль не заключается въ репетиторствѣ, имѣющемъ форму урока, а состоитъ въ томъ, чтобы обучать посредствомъ разговоровъ, анализируя высказываемыя учениками мысли, такъ же какъ ихъ работы, и помогая имъ различнымъ образомъ воспроизводить выученное и продуманное ими, сравнивать произведенныя работы одну съ другой и держаться существующихъ образцовъ.

Такiя занятiя не могутъ быть поручены школьнымъ учителямъ по тремъ очевиднымъ причинамъ:

1. Аналитическое обученiе требуетъ тонкаго наблюденiя ученика, которое едва ли возможно для учителя въ промежуткахъ между уроками; скорѣе всего слѣдуетъ желать, чтобы они весь свой трудъ посвящали синтетическому обученiю и отдыхомъ отъ умственной работы предохраняли себя отъ педантизма.

2. Для аналитическаго обученiя нужны люди, которые бы не привыкали съ теченiемъ времени къ опредѣленнымъ формамъ преподаванiя, что бываетъ отъ частой практики въ синтетическомъ обученiи; они должны, напротивъ того, прiобрѣтать все большую способность входить во всякiе взгляды и помогать каждому индивидууму развивать свои мысли.

3. Довѣрчивость учениковъ всегда до извѣстной степени отталкивается серьезностью синтетическихъ уроковъ и необходимымъ иногда примѣненiемъ школьной дисциплины. И если бы этого не было, все-таки ученикъ, рассказывая то, что онъ выучилъ въ школѣ, не всегда самъ представляетъ себѣ, что онъ передаетъ все именно такъ, какъ было въ дѣйствительности, если ему приходится пересказывать это тому же учителю, отъ котораго онъ получилъ эти свѣдѣнiя.—

Впрочемъ репетиторы будутъ имѣть дѣло не со всѣми учениками, и еще менѣе они будутъ имѣть дѣло со всѣми въ одинаковой степени. Талантливые въ нихъ не нуждаются, совершенные тупицы не сумѣютъ воспользоваться ихъ помощью, а индивидуумы очень скрытные ей воспротивятся. Но эти послѣдніе могутъ ею воспользоваться косвенно, посредствомъ общенія съ другими учениками, анализируя и объясняя передъ открытыми и способными натурами свои мысли, чувства и всякія понятія.

Если меня спросятъ, откуда я возьму такихъ репетиторовъ, я скажу: оттуда же, гдѣ находятъ тѣхъ, которые обучаютъ синтетически, то есть, между наилучшими домашними учителями. Послѣднихъ раздѣлимъ на двѣ категоріи: на тѣхъ, которые любятъ изложеніе и опредѣленныя дидактическія формы, и на тѣхъ, которые на свои знанія и мышленіе не налагаютъ никакихъ оковъ и предпочитаютъ украшать ихъ, смотря по обстоятельствамъ, всяческимъ безконечно варьируемымъ уборомъ. Учителя второй категоріи не годятся для синтетическаго обученія, зато они настоящіе репетиторы. Они должны быть проникнуты знаніями и основательно знать дидактическія формы, примѣняемыя въ школѣ; но видъ молодыхъ людей, рабовъ этой дидактической формы, долженъ увлечь ихъ къ тому, чтобы превратить эту зависимость въ самую полную свободу и гибкость. Мы можемъ также ожидать отъ нихъ столько сердечной заботливости, что они внимательно отнесутся къ ученикамъ и съ точки зрѣнія необходимаго нравственнаго образованія (я не говорю: управленія), чтобы насколько возможно приблизиться къ домашнимъ воспитателямъ. Ихъ благодѣтельная дѣятельность еще болѣе побудитъ богатыхъ людей искать для своихъ дѣтей домашнихъ воспитателей, которые могутъ во всей полнотѣ исполнить ту задачу, которую другіе, при большомъ числѣ учениковъ, могутъ исполнить хотя отчасти.



## III.

Объ учителяхъ <sup>1)</sup>.

1. Желательно ли, чтобы во всей странѣ было полное однообразіе въ отношеніи матеріала ученія и обученія? И должно ли умственное образованіе отдѣльныхъ людей организовать сообразуясь съ тѣмъ, чтобы правительству было удобнѣе и легче наблюдать за нимъ. Необходимъ ли при этомъ такой порядокъ, которому всѣ должны одинаково подчиниться, чтобы знать, чего держаться въ своемъ дѣлѣ? Утвердительно отвѣтамъ на эти вопросы я противопоставлю свое убѣжденіе, діаметрально противоположное. Педагогическіе таланты разнообразны; одинъ воспитатель больше достигаетъ любовью, другой авторитетомъ; въ одномъ мѣстѣ есть превосходный учитель для одного предмета, въ другомъ мѣстѣ для другого. Самое важное здѣсь то, чтобы всѣ эти разнообразные таланты приносили какъ можно больше пользы въ томъ, къ чему они способны; а для этого необходимо предоставить имъ свободу дѣйствій. Наши государства и народы еще долго не будутъ имѣть такого обилія хорошихъ учителей, чтобы пренебречь хоть однимъ изъ нихъ или чтобы сузить его благодѣтельную дѣятельность потому, что онъ идетъ своей дорогой, которая не совпадаетъ съ предписаніями общаго плана. Если бы мы могли на одну минуту стать на точку зрѣнія власти, направляющей учебное дѣло, мы, думаю я, посмотрѣли бы какъ на упрекъ для себя на всѣ тѣ предписанія, которыми мы уменьшали бы сумму полезной педагогической дѣятельности, вмѣсто того, чтобы умножать ее, и оправданіе, что мы напротивъ того внесли во все обученіе большой порядокъ и однообразіе, сочли бы недостойнымъ насъ. Но можетъ быть иные приходятъ въ ужасъ при мысли о томъ, какое разнообразіе методовъ, какая неполнота и односторонность въ образованіи отдѣльныхъ людей произойдетъ отъ такого порядка, при которомъ, напримѣръ, физикъ можетъ передать свою любовь къ предмету ученикамъ, въ

---

<sup>1)</sup> *Педагогическіе афоризмы*, § 254

одномъ мѣстѣ знатокъ древней литературы или знатокъ и любитель новой литературы дать перевѣсъ своимъ личнымъ вкусамъ, а въ другомъ мѣстѣ математика, или исторія, или другой какой-нибудь предметъ окажется въ рукахъ превосходнаго учителя и, благодаря послѣднему, увлечетъ извѣстное число способнѣйшихъ учениковъ. Но пусть сообразятъ, исправится ли этотъ недостатокъ, если учителю, который съ удовольствіемъ и силой говоритъ о своемъ любимомъ предметѣ, запретятъ это, заставятъ его слѣдовать предписанному учебному плану, возложатъ на него и на его учениковъ другія занятія и, такимъ образомъ, убьютъ въ нихъ порывы творческаго духа, которымъ искусство и наука обязаны своимъ происхожденіемъ и распространеніемъ. Но кто полагаетъ, что подобные порывы не встрѣчаются вообще въ нашихъ учителяхъ и ученикахъ, и что, слѣдовательно, нечего щадить ихъ творчество, тотъ смотритъ на обученіе и на ученіе какъ на ремесло; при нѣкоторой послѣдовательности мысли онъ долженъ доказывать намъ также вредъ этого ремесла, и, совершенно въ духѣ Руссо, звать насъ обратно въ лѣса.

---

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ.

---

РАЗНЫЕ ОТРЫВКИ.



## I.

### ОБЪ ЭСТЕТИЧЕСКОМЪ ПРЕДСТАВЛЕНІИ МІРА КАКЪ О ГЛАВНОМЪ ДѢЛѢ ВОСПИТАНІЯ.

(извлеченіе).

1. Единственную и всю цѣль воспитанія можно свести къ одному понятію: нравственности.

2. Для того, чтобы возможно было правильно продумать дѣло педагогики какъ единое цѣлое и исполнить его по данному плану, должно быть напередъ возможно представить себѣ задачу воспитанія какъ нѣчто единое.

3. Нравственность, какъ высшая цѣль человѣка и слѣдовательно воспитанія, признается всѣми. Кто отрицалъ бы это, обнаружилъ бы незнаніе того, что такое нравственность; по меньшей мѣрѣ онъ не имѣлъ бы права бесѣдовать здѣсь со мною. Но для того, чтобы представить нравственность всею цѣлью человѣка и воспитанія, необходимо расширить ея понятіе, показать ея необходимыя точки опоры, то-есть условія ея реальной возможности.

4. Дѣлать такъ, чтобы воспитанникъ находилъ самого себя, ища добра и отвергая зло,—вотъ въ чемъ заключается воспитаніе характера; иначе оно не существуетъ. Это возвышеніе до сознающей себя личности должно безъ сомнѣнія произойти само собою въ душѣ воспитанника и совершиться посредствомъ его собственной дѣятельности; было бы безуміемъ со стороны воспитателя, если бы онъ пожелалъ создать самую сущность той силы, которая должна дать этотъ результатъ, и вложить ее въ душу другого. Но поставить эту силу, уже данную и по необходимости вѣрную своей природѣ, въ такое положеніе, чтобы она безошибочно и съ абсолютной вѣрностью произвела указанное возвышеніе,—воспитатель долженъ

представить себѣ возможнымъ; достигнуть этого: найти эту силу, изучить ее, вникнуть и слѣдить за нею,—такова должна быть высшая цѣль его усилій.

5. Если мы видимъ мальчика, который—благодаря ли искусству, или природѣ, или случаю,—уже во многомъ испробовалъ себя, но легко покидаетъ то, что находить нелѣпнымъ и съ твердостью и силой проводить то, что обдумалъ; котораго можно легко воодушевить всяческимъ образомъ, легко раздражить крайностями въ обращеніи съ нимъ, также какъ легко научить, наказать и пристыдить надлежащимъ словомъ,—мы радуемся глядя на него и предсказываемъ ему все хорошее. Мы называемъ его свободнымъ, такъ какъ предполагаемъ, что ему достаточно раскрыть глаза, чтобы найти и понять, что разумно, и что въ немъ нѣтъ препятствій, могущихъ заставить сужденіе замолчать и ступешеваться.

6. Но мы быть можетъ забываемъ, что здѣсь еще важно то, какой міръ мальчикъ найдетъ передъ собою, какой міръ онъ будетъ учиться дѣлать объектомъ своего сужденія и воздѣйствія.

7. Если этотъ міръ есть богатый и открытый кругъ, полный разнообразной жизни, онъ будетъ обозрѣвать его во всѣхъ его частяхъ. То, чего онъ можетъ достигнуть, онъ будетъ трогать и двигать, чтобы изслѣдовать всю его подвижность. Все другое онъ будетъ созерцать, чтобы перенестись туда мыслью.

8. Сталъ ли мальчикъ свободнымъ и въ какой степени свободнымъ,—это зависитъ отъ психологическаго случая, которому онъ подчинился, отдаваясь больше расчетамъ эгоизма или углубляясь въ эстетическое пониманіе окружающаго міра. Этотъ случай не долженъ оставаться случаемъ. Воспитатель долженъ имѣть мужество допустить, что онъ можетъ, если только сумѣетъ правильно взяться за дѣло, достаточно рано и сильно опредѣлить это пониманіе посредствомъ эстетическаго представленія міра, чтобы душа, пребывая свободной, получала свой законъ не отъ мірской мудрости, а отъ чистаго практическаго размышленія. Подобное представленіе міра—всего извѣстнаго міра и всѣхъ извѣстныхъ временъ, чтобы, въ случаѣ необходимости, изгладить дурныя впечатлѣнія неблагоприятной среды—съ полнымъ основаніемъ должно быть при-

знаю главнымъ дѣломъ воспитанія, къ которому нравственное образованіе, вызывающее и укрощающее желанія, служитъ лишь необходимой подготовкой.

9. Нельзя не допустить, что первоначальное воспитаніе чувства ребенка шло по совершенно ложной дорогѣ, если нравственное впечатлѣніе отъ разказовъ изъ классической древности можетъ возбуждать какія-нибудь сомнѣнія. Контрастъ вымысла и дѣйствительности, грубости и культуры, долженъ ясно выступать въ сознаніи мальчика, если онъ сравниваетъ тѣ картины со средою, въ которой онъ живетъ. И двойной контрастъ: съ одной стороны, между людьми поэта и его людьми, которыхъ онъ любитъ и почитаетъ, съ другой стороны, между баснословными богами и Провидѣніемъ, которое онъ представляетъ себѣ по образу родителей и которому онъ молится по ихъ примѣру, —этотъ контрастъ производитъ на юную, еще чистую душу дѣйствіе противоположное тому, которое испытываютъ тѣ, которые, чтобы избѣгнуть скуки слишкомъ длинныхъ уроковъ религіи, ищутъ убѣжища въ вымыслахъ своего воображенія, которыми они могутъ играть очень смѣло, и возмѣщенія въ художественныхъ упражненіяхъ, въ которыхъ они надѣются восхищаться собственнымъ совершенствомъ.

10. Какъ неполно будетъ эстетическое представленіе міра, какъ мало войдетъ въ него данная дѣйствительность, какъ будетъ оно висѣть, подобно созданію вымысла, въ просторной области мысли, если исключить изъ него природу. Неужели думаютъ, что можно научить дѣйствовать только посредствомъ нравственныхъ идей? Человѣкъ помѣщенъ среди природы, онъ — часть ея; она проникаетъ все его существо своею жизнью и онъ отвѣчаетъ на дѣйствія внѣшней силы своею собственной силой по свойственному ему способу, слѣдуя своему естеству, сначала мыслью, потомъ волей и дѣйствіями. Цѣпь природы проходитъ черезъ его волю, но въ опредѣленномъ мѣстѣ и для опредѣленной воли!.. Это необходимость, которая давитъ человѣка; это та необходимость, которую онъ долженъ видѣть и обдумывать, чтобы правильно опредѣлять свои шаги и мѣру своихъ шаговъ для каждаго отдѣльнаго момента. Ибо если нравственная идея говоритъ роду, то она нѣма для индивидуума, по скольку онъ изолированъ; она



ничего не знаетъ о своей ближайшей границѣ, она порицаетъ его и срамитъ, но помочь она не можетъ; она хочетъ видѣть его у цѣли, а онъ только на пути къ цѣли, но она ничего не знаетъ о пути...

## II.

О КАЧЕСТВАХЪ, НЕОБХОДИМЫХЪ ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЯ <sup>1)</sup>.

1. Воспитаніе требуетъ напряженно сильной, непрерывной мысли, — силы, всегда присущей воспитателю. То, что не возбуждаетъ души, потеряно для образованія; ибо масса вещей, которыя никогда не интересовали воспитанника, поглощается массой вещей, которыя его дѣйствительно интересовали. — Но сила сужденія, собственный здравый взглядъ на вещи, способность примѣнять твердо установленныя понятія ко всякимъ положеніямъ, — все это не можетъ быть усвоено извнѣ. Всѣ частныя особенности должны напоминать воспитателю о томъ, что онъ основательно продумалъ; онъ долженъ быть въ состояніи, подъ вліяніемъ этой мысли, создавать для себя въ каждую минуту свою педагогику.

2. Кто не обладаетъ серьезнымъ педагогическимъ настроеніемъ, тотъ поддается вліянію того обаянія, которое дѣтская природа производитъ на взрослога челоувѣка своею живостью, своею прелестью, даже простой противоположностью: но тогда воспитаніе становится игрою съ дѣтьми.

3. Воспитатель долженъ съ самаго начала наблюдать, въ чемъ природа его воспитанника выше его собственной природы. Превосходство прежде всего обнаруживается въ болѣе тонкомъ и быстромъ схватываніи нѣкоторыхъ вещей, нежели то, которымъ воспитатель, по его воспоминаніямъ, обладалъ въ своей юности; затѣмъ въ силѣ, съ которой вся совокупность духа выдерживаетъ живое воспріятіе не подвергаясь потрясеніямъ. Во вниманіе къ этому превосходству, ребенка не должно выбивать изъ колен, развѣ только это по-

<sup>1)</sup> *Педагогическіе афоризмы*, §§ 90—95.

требуется для предотвращенія явныхъ неправильностей въ цѣломъ его образованіи. И именно съ указанныхъ сторонъ воспитаніе раньше всего достигнетъ своей цѣли.

4. Индивидуальности учителей образуютъ кругъ болѣе узкій, нежели индивидуальности учениковъ.

5. Требования воспитателя не должны постоянно занимать мысль воспитанника. Ибо не въ нихъ, а въ дѣйствительныхъ отношеніяхъ вещей должны заключаться мотивы его поступковъ и основанія его мнѣній. Это примѣнимо уже къ ранней юности. Бываетъ, что уже маленькія дѣти примѣшиваютъ ко всему постороннія соображенія о лицахъ, ихъ окружающихъ, и поэтому уже не обладаютъ полной чистотой чувства.

6. Почти все, что можно сказать объ обращеніи учителя съ ученикомъ, сводится къ слѣдующимъ добрымъ пожеланіямъ: пусть учитель никогда не показываетъ себя менѣе способнымъ, чѣмъ его воспитанникъ, къ нѣжнымъ и близкимъ отношеніямъ; но пусть онъ никогда не предъявляетъ къ ученику больше притязаній, чѣмъ тѣ, которыя тотъ способенъ удовлетворить.

### III.

#### О ВЫБОРѢ ЧТЕНІЯ <sup>1)</sup>.

1. Существеннымъ представляется мнѣ правило, запрещающее ослаблять какую-либо силу человѣка. Всѣ его силы должны развиваться подъ защитой нравственнаго закона и подъ его кроткою властью. И вкусъ, слѣдовательно, требуетъ питанія и образованія.

2. Чувство прекраснаго дѣлаетъ человѣка счастливымъ. Безъ него, какое наслажденіе вознаградитъ труженика честнаго, благороднаго, способнаго, энергичнаго? Онъ будетъ жить для другихъ, а не для самого себя. Ему будутъ удивляться, его будутъ высоко цѣнить, благословлять; но онъ будетъ видѣть во всемъ, что онъ дѣлаетъ, лишь исполненіе своего долга.—Есть ли радости болѣе чистыя, болѣе невинныя, болѣе спо-

<sup>1)</sup> Изъ *Перваго сообщенія Штейнеру*, §§ 26—31 (съ пропусками).

собныя сообщаться другимъ и скрашивать общественныя отношенія, возвышающія душу ко всему великому и открывающія сердце ко всему доброму, нежели радость послушанія хору музъ?

3. Кто цѣлые дни живетъ съ дѣйствительнымъ міромъ и постоянно имѣетъ передъ глазами слабости свои собственныя и чужія, тотъ, я думаю, чувствуетъ временами потребность созерцать правдиво и сильно нарисованную картину человѣчества, какимъ оно могло бы и должно было бы быть вообще. Всѣ созданныя фантазіей великіе характеры, всѣ изображенія міра невинности и обиталища блаженныхъ представляютъ собою въ сущности попытки представить человѣка въ состояніи совершенства. Выберемъ наиболѣе удачныя изъ этихъ попытокъ и не будемъ обращать вниманія на множество другихъ.

4. Дѣтскія книги въ собственномъ смыслѣ слова, какъ на примѣръ, Робинзонъ, дѣйствительно превосходны для дѣтей, но въ нихъ слишкомъ очевидна тенденція все сводить къ морали и религіи. Біографіи и истинныя исторіи въ еще меньшей степени, нежели дѣтскія книги, могутъ оказать ожидаемую услугу. Дѣйствительные характеры всегда слишкомъ измѣнчивы и шатки, отличающіе ихъ оттѣнки слишкомъ тонки, и нравственныя ихъ побужденія слишкомъ сложны. Историческая традиція, благодаря которой мы ихъ знаемъ, очень часто слишкомъ непонятна и слишкомъ искалѣчена, и потому трудно ожидать, чтобы тотъ, кто еще не знаетъ человѣка и еще не умѣетъ узнавать его въ отдѣльныхъ его чертахъ, могъ разбирать такіе іероглифы. Только послѣ того, какъ молодой человѣкъ на вымышленныхъ лицахъ научится представлять себѣ всевозможныхъ людей и переносить себя въ ихъ положеніе, образъ мысли и чувства,—только послѣ этого онъ будетъ судить объ историческихъ лицахъ легче и правильнѣе, съ большимъ участіемъ къ нимъ и справедливостью.

5. Изломанные и невозможные характеры, ложныя и безнравственныя разсужденія, безнаказанная и блестящая интрига,—все это, разумѣется, не должно быть открыто взсрамъ молодыхъ людей.

6. Знакомство съ любовью, по крайней мѣрѣ изъ книгъ, не представляется мнѣ опаснымъ для моего воспитанника. Кто будетъ болѣе склоненъ злоупотреблять



другимъ поломъ, какъ не тотъ, кто не понимаетъ, что его можно любить? Но тотъ, кто знаетъ, чувствуетъ и высоко цѣнить достоинство женщины, будетъ испытывать чувство отвращенія при видѣ падшихъ созданій.

---

#### IV.

#### РАЗНЫЯ МЫСЛИ <sup>1)</sup>.

1. На нивѣ, не обработанной воспитаніемъ, случай часто сѣетъ много сорныхъ травъ. Дѣти, которымъ удастся дурное, когда-нибудь пролагаютъ себѣ свои пути, ставши взрослыми, и идутъ по нимъ надъ головами и сердцами другихъ людей.

2. Воспитаніе въ духѣ святости дѣлаетъ изъ реальной добродѣтели химеру. Прежде всего нуженъ гражданинъ земли.

3. Одна только нравственность имѣетъ право абсолютно повелѣвать педагогикой. Она требуетъ, чтобъ педагогика была вполнѣ къ ея услугамъ. Такова идея, до которой слѣдуетъ возвыситься. Ни учитель, ни ученикъ не должны бояться труда и усилій; то и другое вообще представляетъ собою прекрасныя упражненія въ примѣненіи силы, энергіи и послѣдовательности, которая требуется нравственностью. Но послѣдовательность исчезаетъ сейчасъ же, если захотятъ мучить юношество, произвольно возлагая на него достиженіе побѣды надъ собою.

4. Рѣшающій моментъ воспитанія заключается вовсе не въ томъ лакѣ, который называется общимъ образомъ, а въ томъ, что представляется человѣку, какъ возвышенная и отдаленная цѣль; на примѣръ, кругъ дѣятельности въ государствѣ или въ церкви, или ученость, семейное счастье, покой и выгоды дере-

---

<sup>1)</sup> Изъ *Педагогическихъ афоризмовъ*, §§ 34. 82—83. 84. 88. 89. 98. 100. 105. 156. 190. 210 (§§ 1—12 перевода) и *Перваго сообщенія Штейн-асеру*, § 24 (§ 13 перевода).

венской жизни, даже удовольствія въ просторномъ житейскомъ кругу и т. п.

---

5. Практическое воспитаніе состоитъ въ томъ, чтобы ввести воспитанника въ общественныя отношенія, имѣющія для него цѣну, но такимъ образомъ, чтобы нравственная строгость была при этомъ основнымъ закономъ. Сначала онъ не пойметъ этой строгости, но позже будетъ за нее признателенъ.

---

6. Воспитанникъ долженъ смотрѣть на все, какъ на свое собственное дѣло; онъ долженъ имѣть желаніе быть обязаннымъ самому себѣ своимъ образованіемъ. Въ этомъ отношеніи возрастъ отъ десяти до четырнадцати лѣтъ важенъ потому, что тогда воспитанникъ очень глубоко чувствуетъ, что онъ хочетъ обладать благами образованія. Раньше, отъ шести лѣтъ, трудно пробудить и поддерживать это настроеніе у ребенка, а въ семнадцать лѣтъ уже невозможно воспитаніе въ собственномъ смыслѣ, исключая тѣхъ, которые, замѣчая свою заброшенность, испытываютъ живѣйшее желаніе отдать себя въ руки воспитателя; но это желаніе продолжается не долго: лишь до тѣхъ поръ, пока не замѣчаютъ, что могутъ самостоятельно продолжать свое воспитаніе.

---

7. Нравственность, какъ простое требованіе критики, не можетъ быть принципомъ постоянной и всей дѣятельности человѣка, а въ такомъ именно принципѣ нуждается педагогика.

---

8. Надзоръ, запрещеніе, принудительное удерживаніе, останавливающая угроза,—все это отрицательныя средства воспитанія. Старая педагогика ничѣмъ такъ не выказала свою ошибочность, какъ своею привязанностью къ принужденію. Ничто такъ не доказываетъ слабость современной педагогики, какъ ея увлеченіе надзоромъ. Только весьма затруднительное положеніе могло подсказать ей исключительно столь опасное, не-

достаточное и дорогое средство. Пресѣкать проступки только тогда хорошо, когда на мѣсто задержанной дѣятельности всегда становится новая дѣятельность. Человѣкъ не долженъ быть ни слишкомъ глупъ, ни слишкомъ неспособенъ, ни слишкомъ лѣнивъ для порока; иначе въ то же время исчезнетъ и добродѣтель.

---

9. Есть большая разница между трудомъ того, кто учится ремеслу, и трудомъ того, кто получаетъ школьное образованіе. Послѣднее дѣлаетъ человѣка въ теченіе долгаго времени настолько пассивнымъ, что здѣсь въ нашемъ изслѣдованіи всюду долженъ прежде всего ставиться вопросъ: какая реакція послѣдуетъ со стороны воспитанника на постоянное воздѣйствіе учителя? Это истинно педагогическій вопросъ. Ученикъ-ремесленникъ, напротивъ того, дѣйствуетъ больше самъ лично. Ученіе происходитъ почти всегда въ его головѣ, такъ какъ онъ легко можетъ исполнять отдѣльные приемы работы, и все дѣло лишь въ томъ, чтобы показать ему ихъ послѣдовательность и результаты.

---

10. У всѣхъ, характеръ которыхъ уже опредѣлился, (у послѣдовательныхъ эгоистовъ, послѣдовательныхъ честолюбцевъ, послѣдовательныхъ сластолюбцевъ) нравственность является поздно.

---

11. Юношество неохотно вѣритъ тому, что часто жизнь вдругъ оказывается серіозной.

---

12. То доброе, чѣмъ отъ природы обладаетъ воспитанникъ, при воспитаніи должно быть поставлено на первомъ планѣ, какъ наиважнѣйшее его достояніе. Безъ этого невозможно воспитаніе, ибо не будетъ точки отправленія, и, слѣдовательно, невозможно движеніе впередъ. Поэтому слѣдуетъ прежде всего узнать это доброе и затѣмъ придать ему цѣнность въ глазахъ воспитанника, т. е. отдѣлить то, что онъ имѣетъ добраго, отъ того, что онъ можетъ имѣть дурного, противопоставить одно другому и такимъ образомъ вы-



звать въ немъ самомъ дисгармонію, безъ которой онъ никогда не приблизится къ добродѣтели. Нужно создать конфликтъ его съ самимъ собою, ибо онъ долженъ самъ себя воспитывать.

---

13. Воспитаніе было бы тираніей, если бы оно не вело къ свободѣ.

---

# ОГЛАВЛЕНИЕ.

	<i>Стр.</i>
ОТЪ ПЕРЕВОДЧИКА . . . . .	V
ОЧЕРКЪ ЖИЗНИ И ДѢЯТЕЛЬНОСТИ ГЕРВАРТА . . . . .	IX

## ЧАСТЬ ПЕРВАЯ.

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ВЫВЕДЕННАЯ ИЗЪ ЦѢЛИ ВОСПИТАНІЯ.

ВВЕДЕНІЕ . . . . .	3
--------------------	---

## Книга I.

### О ПЕДАГОГИКѢ ВООБЩЕ.

ГЛАВА I.—ОПРЕДѢЛЕНІЕ ПЕДАГОГИКИ . . . . .	21
I. Педагогика, какъ наука и какъ искусство воспитанія.— О педагогическомъ тактѣ . . . . .	21
II. Педагогика какъ наука . . . . .	28
ГЛАВА II.—ОТНОШЕНІЯ МЕЖДУ ПЕДАГОГИКОЙ И ФИЛОСОФІЕЙ . . . . .	33
I. О воспримчивости къ воспитанію . . . . .	33
II. Философское основаніе педагогики . . . . .	34
III. Педагогика, основанная на практической философіи.— Пять нравственныхъ идей.—Необходимость нрав- ственного и религіознаго воспитанія . . . . .	35
IV. Условія воспримчивости къ воспитанію: Обученіе.— Нравственное образованіе.—Управленіе . . . . .	37
ГЛАВА III.—ПЛАНЪ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ . . . . .	44
ГЛАВА IV.—О ВОСПИТАНІИ ВЪ СОБСТВЕННОМЪ СМЫСЛѢ . . . . .	51
I. Необходимость и цѣль воспитанія . . . . .	51
II. Проста или многообразна цѣль воспитанія? . . . . .	52
III. Возможныя и необходимыя цѣли воспитанія.—Сред- ства къ ихъ достиженію . . . . .	55
IV. Индивидуальность воспитанника, какъ точка отпра- вленія . . . . .	58
V. О необходимости соединять раздѣленные въ предыду- щемъ цѣли.—Индивидуальность и многосторонность образованія . . . . .	60
VI. Индивидуальность и характеръ . . . . .	62
VII. Индивидуальность и многосторонность . . . . .	63

## Книга II.

## ОБЪ УПРАВЛЕНІИ ДѢТЪМЪ.

Стр.

ГЛАВА I.—НЕОБХОДИМОСТЬ И ЦѢЛЬ УПРАВЛЕНІЯ.	67
I. Необходимость управленія . . . . .	67
II. Цѣль управленія . . . . .	69
ГЛАВА II.—ПРІЕМЫ УПРАВЛЕНІЯ.	71
ГЛАВА III.—ОТНОШЕНІЕ УПРАВЛЕНІЯ КЪ ВОСПИТАНІЮ . . . . .	82
I. Управленіе, возвышаемое воспитаніемъ . . . . .	83
II. Воспитаніе въ собственномъ смыслѣ въ отношеніи къ управленію. . . . .	84

## Книга III.

## ОБУЧЕНІЕ.

ГЛАВА I.—ОБУЧЕНІЕ КАКЪ ВОСПОЛНЕНІЕ ОПЫТА И ОБЩЕНІЯ . . . . .	89
ГЛАВА II.—ОТНОШЕНІЕ ОБУЧЕНІЯ КЪ УПРАВЛЕНІЮ И ПРАВСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНІЮ. . . . .	96
ГЛАВА III.—ЦѢЛЬ ОБУЧЕНІЯ. . . . .	100
I. О многосторонности интереса . . . . .	100
II. Условія интереса: Вниманіе.—Упражненія памяти . . . . .	104
III. Главные виды интереса. . . . .	114
ГЛАВА IV.—УСЛОВІЯ МНОГОСТОРОННЯГО ИНТЕРЕСА	123
СТУПЕНИ ОБУЧЕНІЯ: ЯСНОСТЬ.—АССОЦІАЦІЯ.—СИСТЕМА.—МЕТОДЪ. . . . .	123
ГЛАВА V.—МАТЕРІАЛЬ ОБУЧЕНІЯ. . . . .	131
I. Формы, вещи и знаки. . . . .	131
II. Различныя точки зрѣнія на предметы обученія. . . . .	135
III. О многостороннемъ знаніи . . . . .	141
ГЛАВА VI.—МАНЕРА ВЪ ОБУЧЕНІИ . . . . .	144
ГЛАВА VII.—ХОДЪ ОБУЧЕНІЯ. . . . .	146
<i>Первое изложеніе.</i>	
I. Чисто описательное обученіе . . . . .	147
II. Аналитическое обученіе . . . . .	148
III. Синтетическое обученіе. . . . .	150
IV. Синтетическое воспитаніе участія . . . . .	155
<i>Второе изложеніе.</i>	
Ia. Чисто описательное обученіе. . . . .	164
IIa. Аналитическое обученіе . . . . .	165
IIIa. Синтетическое обученіе . . . . .	175
ГЛАВА VIII.—ОБЪ УЧЕБНЫХЪ ПЛАНАХЪ . . . . .	182
I. Объ учебныхъ планахъ . . . . .	182
II. Объ учебномъ планѣ вообще. . . . .	187



Стр.

ГЛАВА IX.—РЕЗУЛЬТАТЪ ОБУЧЕНІЯ . . . . .	191
I. Обученіе должно наполнять душу . . . . .	191
II. Взглядъ на послѣдній періодъ воспитанія . . . . .	192

## Книга IV.

### О ПРАВСТВЕННОМЪ ОБРАЗОВАНІИ.

ГЛАВА I.—О ПРАВСТВЕННОМЪ ОБРАЗОВАНІИ ВО ОБЩЕ . . . . .	195
I. Определеніе нравственнаго образованія . . . . .	195
II. Отношеніе нравственнаго образованія къ управленію и обученію . . . . .	197
III. Цѣль нравственнаго образованія . . . . .	200
IV. Отношеніе нравственнаго образованія къ воспитанію характера . . . . .	201
ГЛАВА II.—О ХАРАКТЕРѢ . . . . .	205
I. Определеніе характера . . . . .	205
II. Объективная и субъективная часть характера . . . . .	206
III. Память воли.—Выборъ.—Принципы.—Борьба . . . . .	209
ГЛАВА III.—ЕСТЕСТВЕННЫЙ ХОДЪ ОБРАЗОВАНІЯ ХАРАКТЕРА . . . . .	212
I. Дѣйствование есть принципъ характера . . . . .	212
II. Вліяніе круга представленій на характеръ . . . . .	214
III. Вліяніе прирожденныхъ расположеній на характеръ . . . . .	217
IV. Вліяніе образа жизни на характеръ . . . . .	221
V. Вліянія, дѣйствующія на нравственные черты характера . . . . .	223
ГЛАВА IV.—ПРІЕМЫ ПРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВА- НІЯ ВООБЩЕ . . . . .	225

#### *Первое изложеніе.*

I. Различныя приемы нравственнаго образованія . . . . .	
II. Содѣйствіе нравственнаго образованія сформированію круга представленій . . . . .	229
III. Формированіе характера посредствомъ нравственнаго образованія . . . . .	231
IV. О наказаніяхъ . . . . .	235

#### *Второе изложеніе.*

Ia. Приемы нравственнаго образованія . . . . .	238
1. Нравственное образованіе, удерживающее инди- видуума . . . . .	242
2. Нравственное образованіе, опредѣляющее инди- видуума . . . . .	247
3. Нравственное образованіе, устанавливающее пра- вила . . . . .	249
4. Нравственное образованіе, поддерживающее въ душѣ спокойствіе и ясность . . . . .	251

5. Нравственное образованіе, волнующее душу одо- бреніемъ и порицаніемъ. . . . .	257
6. Нравственное образованіе, исправляющее и обод- ряющее. . . . .	259
IIIa. Условія, необходимыя для сформированія нравствен- наго характера . . . . .	261

## Книга V.

### Выводы общей педагогики примени- тельно къ различнымъ возрастамъ,

Первый періодъ.—Отъ перваго года до трехъ лѣтъ. . . . .	265
Второй періодъ.—Отъ четырехъ до восьми лѣтъ. . . . .	267
Третій періодъ.—Отъ восьми лѣтъ до юноше- скаго возраста. . . . .	272
Четвертый періодъ.—Юность. . . . .	277

## ЧАСТЬ ВТОРАЯ.

### СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.

## Книга I.

### Педагогическія замѣчанія относи- тельно отдѣльныхъ предметовъ обу- ченія.

Глава I.—Обученіе религіи . . . . .	281
Глава II.—О преподаваніи исторіи. . . . .	286
Глава III.—Математика и естествовѣдѣніе. . . . .	295
Глава IV.—Географія . . . . .	303
Глава V.—Обученіе родному языку . . . . .	307
Глава VI.—Латинскій и греческій языки. . . . .	310
Глава VII.—О ближайшихъ условіяхъ обученія. . . . .	318

## Книга II.

### О НЕДОСТАТКАХЪ ВОСПИТАННИКОВЪ И О СПОСОБЪ ОБРАЩЕНІЯ СЪ НИМИ.

	<i>Стр.</i>
Глава I.—Различіе недостатковъ вообщѣ. . . . .	321
Глава II.—Слѣдствія нравственнаго образованія. . . . .	326
Глава III.—Объ отдѣльныхъ недостаткахъ. . . . .	329

## Книга III.

### ГОСУДАРСТВО И СЕМЬЯ.

Глава I.—Отношеніе воспитанія къ семьѣ и государству. . . . .	333
I. Воспитаніе принадлежитъ семьѣ. . . . .	333
II. Воспитаніе въ семьѣ. . . . .	335
Глава II.—Школы. . . . .	338
I. О школьномъ обученіи. . . . .	338
II. Объ общественныхъ школахъ. . . . .	341
III. Объ учителяхъ. . . . .	347

## ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ.

### РАЗНЫЕ ОТРЫВКИ.

I.—Объ эстетическомъ представленіи міра, какъ о главномъ дѣлѣ воспитанія. . . . .	351
II.—О качествахъ, необходимыхъ для воспитателя. . . . .	354
III.—О выборѣ чтенія. . . . .	355
IV.—Разныя мысли. . . . .	357