

370.1

378

450

C-121

37

М. В. Савинина.

І. Ф. ГЕРБАРТЪ

И

ЕГО ПЕДАГОГИКА.

107432

192604

Библиотечка
по Народн. Образов.



С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Типографія В. С. Балашева, Екатерининскій кан., № 78.

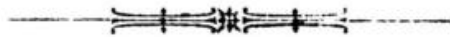
1888.

М. В. Савинина.

І. Ф. ГЕРБАРТЪ

И

ЕГО ПЕДАГОГИКА.



С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Типографія В. С. Балашева, Екатерининскій кан., № 78.

1888.

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ, 22 мая 1888 года.

Жизнеописание Иогана Гербарта.

Иоганъ Фридрихъ Гербартъ родился 4-го мая 1776 года, въ г. Ольденбургѣ. Отець его, Тома Гергардъ Гербартъ, былъ тамъ членомъ суда, въ званіи юстицрата (совѣтника юстиціи). Человѣкъ этотъ былъ такъ поглощенъ своими служебными занятіями и, вообще говоря, былъ такою дюжинною личностью, что вліяніе его на сына, богато одареннаго въ умственномъ и нравственномъ отношеніяхъ, было крайне незначительно. Тѣмъ болѣе видная роль выпала на долю матери Иогана Гербарта, роль его воспитательницы, притомъ воспитательницы превосходной. По свидѣтельству біографа Гербарта, Гартенштейна, Маргарита Гербартъ (урожденная Шютте) была женщиной выдающейся въ полномъ смыслѣ этого слова. Въ глазахъ людей, мало знавшихъ ее, она могла показаться эксцентричною до странности, на самомъ же дѣлѣ она отличалась живымъ умомъ, быстротою соображенія, рѣшительностью характера и послѣдовательностью въ проведеніи своихъ убѣжденій. Ея заботы о воспитаніи единственнаго сына, ея вниманіе къ образованію его показываютъ, какъ правильно и серьезно относилась эта мать къ своей великой задачѣ, къ развитію ума и нравственности того человѣка, который провелъ подъ ея попеченіемъ свои дѣтство и юность. Мальчикъ отличался слабымъ тѣлосложеніемъ и болѣзненностью, усилившейся вслѣдствіе того, что въ раннемъ дѣтствѣ онъ упалъ въ котель съ горячей водой. Мать старалась закалить ребенка и тѣмъ противодѣйствовать его природной хилости. Съ этой цѣлью она заставляла его рано вставать, спать на жесткой постели, легко одѣваться и значительную часть времени проводить на открытомъ воздухѣ.

На ряду съ физическимъ воспитаніемъ мать дѣятельно работала надъ укрѣпленіемъ ума ребенка, надъ развитіемъ его духовныхъ силъ; желаніе принимать активное участіе во всѣхъ занятіяхъ мальчика заставило ее взяться за изученіе греческаго языка и другихъ учебныхъ предметовъ. Ею руководило при этомъ не только желаніе помогать сыну въ приготовленіи уроковъ, но и то сознаніе, что мать необходимо должна понимать *чему* и *какъ* учить ея дитя, иначе она не будетъ въ состояніи помѣшать извращенному, неправильному ходу обученія. Болѣзненность Гербарта, въ особенности его страданія глазами, препятствовали его раннему поступленію въ школу, вслѣдствіе чего до 12 лѣтъ онъ занимался дома. Первымъ его учителемъ былъ Ильценъ (Uelzen), впослѣдствіи сдѣлавшійся пасторомъ въ Лангенлингенѣ. Тетради Гербарта, относящіяся къ этому времени его обученія, свидѣтельствуютъ о томъ, что законоучитель Ильценъ широко понималъ свою задачу; онъ не ограничивался однимъ изложеніемъ ученія протестантской церкви, но упражнялъ своего ученика въ подробномъ анализѣ этого ученія, касаясь при этомъ многихъ вопросовъ изъ области этики, психологіи, метафизики и философіи вообще. Содержательность уроковъ, разумный выборъ упражненій, задаваемыхъ для усвоенія курса и самостоятельной работы надъ нимъ, все это будило умъ Гербарта, умъ, правда, еще дѣтскій, но настолько любознательный, настолько сильный, что эти отвлеченныя занятія казались Гербарту въ высшей степени интересными и съ раннихъ поръ внушали ему любовь къ философіи, желаніе трудиться надъ усвоеніемъ и развитіемъ ея истинъ. Необыкновенная даровитость Гербарта не мало облегчала ему эти занятія. Память мальчика была такова, что ему ничего не стоило слово въ слово записать слышанную имъ проповѣдь, кромѣ того, онъ очень рано обнаружилъ способность быстро понимать преподаваемое ему и отлично выражать понятое.

Говоря о дѣтскихъ и отроческихъ трудахъ Гербарта, нельзя пройти молчаніемъ его занятій музыкой, къ которой онъ также былъ очень способенъ. Гербартъ игралъ на четырехъ инструментахъ: на арфѣ, скрипкѣ, віолончели и фортепьяно; на послѣднемъ инструментѣ онъ даже концертировалъ и кромѣ того, также въ самые юные годы, занимался сочиненіемъ небольшихъ музыкаль-

ныхъ произведеній. Любви своей къ музыкѣ Гербартъ остался вѣренъ до конца жизни и во время студенчества даже издалъ сонату своего сочиненія, которую и посвятилъ своимъ друзьямъ.

Возвращаясь къ дѣтству Гербарта, остановимся на слѣдующей чертѣ этого замѣчательнаго мальчика. Имѣя не болѣе восьми лѣтъ отъ роду, онъ такъ выдавался среди своихъ сверстниковъ, что чувствовалъ желаніе поучать ихъ, для чего часто взбирался на столъ и говорилъ проповѣдь кружку товарищей. Но общеніе со своими ровестниками, вообще говоря, было ему не по душѣ; съ бѣльшимъ удовольствіемъ проводилъ онъ время среди взрослыхъ, прислушиваясь къ ихъ бесѣдамъ и спорамъ. Черта замѣчательная, на которую Гербартъ и самъ указывалъ впоследствии, какъ на отличительный признакъ недюжиннаго ребенка, говоря: „способный мальчикъ смотритъ вообще дальше себя, и когда ему минетъ восемь лѣтъ отъ роду, горизонтъ его зрѣнія возвышается надъ всѣми дѣтскими рассказами“. Въ 1788 г. Гербартъ поступилъ въ Ольденбургскую гимназію, гдѣ и оставался до 1794 года. Въ этомъ заведеніи уже въ 1789 г., т. е. на 14 году отъ рожденія, ему пришлось между прочимъ заняться изученіемъ философіи. Наука эта продолжаетъ привлекать къ себѣ интересъ и любовь Гербарта, такъ рано возбужденные въ немъ преподаваніемъ Ильцена, и вотъ, уже въ 1790 г., онъ выступаетъ съ самостоятельнымъ философскимъ сочиненіемъ: „*Etudes über die Lehre von der menschlichen Freiheit* (Нѣчто объ ученіи о человѣческой свободѣ)“. Въ февралѣ 1794 г. Гербартъ окончилъ гимназическій курсъ, причемъ на публичномъ актѣ онъ произнесъ прощальную рѣчь на тему: „Воззрѣнія Канта и Цицерона на верховное благо (*Ciceras und Kants Ansichten in Hinsicht auf das höchste Gut*)“. Рѣчь эта, чисто философскаго характера, возбудила всеобщее удивленіе, а самъ Гербартъ при выпускѣ былъ аттестованъ гимназическимъ ректоромъ Мансо какъ ученикъ, отличавшійся прекраснымъ поведеніемъ, рвеніемъ къ ученію, неутомимымъ прилежаніемъ, терпѣніемъ и превосходными способностями.

Каково же мнѣніе самого Гербарта о томъ, что дала ему гимназія за время его пребыванія въ ней?—Въ сочиненіяхъ и признаніяхъ Гербарта находимъ мы указанія на то, что его гимназическое ученіе имѣло недостатки и притомъ довольно значительные,

словомъ, что оно было не таково, какимъ должно быть. Такъ, въ одномъ мѣстѣ онъ говоритъ: „Приготовленіе къ урокамъ (во время преподавательской дѣятельности) беретъ у меня очень много времени, такъ какъ количество свѣдѣній, содержащихся въ моей памяти, невелико. Издавна я учился такъ, что занятія мои состояли больше въ мышленіи, нежели въ усвоеніи памятью приобретенныхъ свѣдѣній. При моемъ прилежаніи я легко могъ бы приобрести значительно бѣльшую массу свѣдѣній, а еще бѣльшая масса уже заученныхъ мною свѣдѣній долѣше удержалась бы въ моей памяти, если бы меня обучали *планомѣрно*“. Въ другомъ мѣстѣ, упоминая о томъ, что извѣстнымъ предметомъ онъ долженъ заниматься со своимъ воспитанникомъ именно теперь, когда того желаетъ самъ воспитанникъ, Гербартъ замѣчаетъ слѣдующее: „Собственный мой печальный опытъ заставляетъ меня ежедневно сожалѣть о томъ, что въ моей юности слишкомъ мало обращали вниманія на такія мои желанія“. Такъ, оглядываясь на свое прошлое, Гербартъ многое не одобряетъ въ той методѣ обученія, которой слѣдовали тогда въ Ольденбургской гимназіи. Виною тому было, конечно, направленіе тогдашней педагогики, спокойно вращавшейся въ избитыхъ колеяхъ обученія и не отдававшей себѣ строгаго отчета о взаимной связи между единичными частями образованія, какъ одного цѣлаго.

Въ февралѣ 1794 г., 18 лѣтъ отъ роду, Гербартъ оставилъ Ольденбургскую гимназію, окончивъ въ ней полный курсъ. Въ это время онъ сильно страдалъ отъ болѣзни глазъ и отъ зубной фистулы; это обстоятельство и было главной причиной того, что мать Гербарта сопровождала его въ Іену, куда онъ отправился для поступленія въ университетъ.

Знаменитый профессоръ философіи Фихте (отецъ) только что занялъ въ это время кафедру въ Іенскомъ университетѣ, и мать Гербарта, по счастью, хорошо знавшая Фихте, много способствовала знакомству своего сына съ великимъ ученымъ и ихъ взаимному сближенію. Скоро Гербартъ сдѣлался рыанымъ послѣдователемъ Фихте, его старательнымъ и усерднымъ ученикомъ. Знакомство съ Шиллеромъ, завязавшееся также черезъ посредство матери Гербарта, вступленіе его въ число членовъ „Общества свободныхъ“, дѣятельнымъ участникомъ котораго былъ также и Фихте,

все это развивало любовь Гербарта къ философіи и побуждало его къ занятію этой наукой. Высокія дарованія Гербарта скоро проявились и тутъ. Онъ лишь въ началѣ своей университетской жизни ограничивался ролью студента, только изучающаго теорію своего учителя. Вскорѣ въ немъ заговорила потребность мыслить самостоятельно, критиковать, отрицать и создавать свои новыя воззрѣнія вмѣсто отвергнутыхъ. Такимъ образомъ Гербартъ изъ послѣдователя Фихте становится его строгимъ критикомъ и, подвергая точному разбору его „Наукоученіе“, оспариваетъ справедливость воззрѣній своего учителя. Несмотря, однако, на то, что Гербартъ избралъ самостоятельный путь въ своемъ изученіи философіи, онъ все же высоко цѣнилъ ту методу, которой научился отъ Фихте. Въ одномъ изъ своихъ сочиненій Гербартъ говоритъ: „Фихтова точность въ изслѣдованіи привела меня къ тѣмъ же стремленіямъ; безъ точности обученіе философіи образуетъ лишь фантазеровъ и глупцовъ“.

По окончаніи академическаго трехлѣтія, т. е. въ 1797 г. Гербартъ оставилъ Іенскій университетъ и отправился въ Швейцарію, принявъ предложеніе Бернскаго ландфогта Штейгера воспитывать и учить его трехъ сыновей. Такъ, въ роли домашняго учителя Гербартъ вступилъ на педагогическое поприще, доставившее ему впослѣдствіи такую заслуженную извѣстность.

За свои обязанности воспитателя и наставника Гербартъ сразу принялся какъ человѣкъ опытный, основательно обдумавшій свою задачу и путь выполненія ея. Его метода была совершенно самостоятельна, отличалась отъ всѣхъ общепринятыхъ въ то время воззрѣній на педагогическую дѣятельность и имѣла наибольшее сходство съ системой Песталоцци, съ которымъ онъ познакомился позднѣе и которому много обязанъ за развитіе и укрѣпленіе въ немъ любви къ педагогикѣ.

Въ концѣ прошлаго столѣтія въ педагогикѣ господствовали направленія гуманистовъ и филантроповъ. Гербартъ, какъ мы уже говорили, не принадлежалъ ни къ тѣмъ, ни къ другимъ. Онъ, какъ и гуманисты, высоко цѣнилъ изученіе древности; онъ, еще будучи студентомъ Іенскаго университета, пришелъ къ тому убѣжденію, что ознакомленіе съ Гомеромъ должно быть главнымъ образовательнымъ средствомъ при обученіи юношества, но онъ отво-

диль также широкое мѣсто преподаванію современныхъ наукъ и признавалъ совершенно непригодными, какъ ту методу, такъ и тѣ руководства, которыхъ держались гуманисты. Отъ филантроповъ Гербартъ рѣзко отличался тѣмъ, что отрицалъ необходимость такъ называемой *облегчающей* методы ученія; по его мнѣнію, въ дѣтяхъ надо развивать раннюю привычку къ напряженному умственному труду.

Планъ Гербарта, составленный имъ для занятій съ дѣтьми Штейгера, былъ таковъ: изученіе Одиссеи на греческомъ языкѣ, для начала филологическихъ занятій; вмѣстѣ съ этимъ проходила исторія Греціи; затѣмъ слѣдовали римская исторія и латинскій языкъ и, наконецъ, современная исторія, связанная съ изученіемъ французскаго языка. Такимъ образомъ, по мнѣнію Гербарта, возбуждался интересъ къ преподаванію и достигалось концентрированіе послѣдняго.

Большую важность придавалъ онъ чтенію жизнеописанія Робинзона (какъ свѣдѣнію о первобытныхъ людяхъ) и естественнымъ наукамъ, причемъ съ физикой онъ тѣсно соединялъ изученіе математики. Обученіе религіи было для него дѣломъ святымъ и серьезнымъ; онъ излагалъ ее наглядно, ясно, избѣгая, какъ крайней ортодоксальности, такъ и вольнодумства. Главное средство воспитанія Гербартъ видѣлъ въ хорошемъ, возбуждающемъ интересъ дитяти преподаваніи, которое имѣло бы своимъ послѣдствіемъ прилежаніе и самостоятельность занятій ученика.

Цѣль педагогической дѣятельности есть нравственность. Таково основное положеніе Гербарта, и мнѣ думается, что нельзя воздать большей похвалы его системѣ, какъ сказавъ, что она дѣйствительно помогаетъ достигнуть этой цѣли, нельзя воздать большей похвалы и творцу системы, какъ сказавъ, что онъ никогда не упускалъ изъ виду этой цѣли и своимъ примѣромъ, своей дѣятельностью указалъ намъ путь къ достиженію ея.

Слѣдя далѣе за фактической стороною жизни Гербарта, мы видимъ его въ 1797 г. отправляющимся въ Бургдорфъ для свиданія съ Песталоцци, который познакомилъ Гербарта со своей методой, показавъ ему школу, гдѣ она примѣнялась на практикѣ.

Въ 1800 г. беспорядки, начавшіеся въ Швейцаріи, заставили Гербарта покинуть эту страну; онъ навѣстилъ нѣкоторыхъ изъ

своихъ друзей и затѣмъ отправился въ Ольденбургъ, къ родителямъ. Это свиданіе не было радостнымъ для Гербарта. Отець его такъ сильно порицалъ выборъ дѣятельности сына, такъ сильно возставалъ противъ занятій его философіей, что между всѣми членами этой маленькой семьи произошелъ разрывъ, окончательно разъединившій ихъ. Мать Гербарта уѣхала въ Парижъ, гдѣ и жила до самой своей смерти въ 1802 г., отецъ остался въ Ольденбургѣ, самъ же Гербартъ покинулъ родительскій домъ и прожилъ 2 года въ Бременѣ у своего друга Шмидта. Здѣсь онъ занимался приготовленіемъ одного молодаго человѣка ко вступленію въ университетъ и написалъ сочиненіе по поводу извѣстной книги Песталоцци „Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей“.

Въ 1802 г. Гербартъ получилъ приглашеніе читать лекціи педагогике въ Гёттингенскомъ университетѣ. Тамъ онъ пробылъ, въ качествѣ приватъ-доцента, до 1809 г., читая кромѣ того курсы: „практическая философія“, „логика и метафизика“ и „психологія, какъ введеніе въ педагогику“. Въ этотъ же періодъ своей дѣятельности Гербартъ выступаетъ какъ педагогъ-писатель; здѣсь онъ издалъ въ 1806 г. одно изъ главныхъ своихъ сочиненій: „Всеобщая педагогика съ воспитательной цѣлью (Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung)“. Упомяну еще о его капитальномъ философскомъ трудѣ, изданномъ въ 1808 г. подъ заглавіемъ „Всеобщая практическая философія (Allgemeine praktische Philosophie)“.

Слава Гербарта между тѣмъ росла и распространялась во всей Германіи. Въ 1805 г. ему предложили профессору въ Гейдельбергѣ, стараясь переманить его удвоеннымъ жалованьемъ противъ того, что онъ получалъ въ Гёттингенѣ. Но Гербартъ былъ изъ числа людей, всей душой привязывающихся къ дѣлу, надъ которымъ они трудятся. Онъ искренно любилъ ту аудиторію, въ которой раздавалась его живая, талантливая рѣчь, любилъ тотъ кружокъ внимательныхъ усердныхъ студентовъ, которыхъ онъ собиралъ для отдѣльныхъ специальныхъ занятій, любилъ свои уроки съ мальчиками, на которыхъ практиковался въ преподаваніи букваря наглядности и въ изученіи Гомера, — эти труды овладѣли всѣмъ вниманіемъ и симпатіями Гербарта, вслѣдствіе чего моло-

дой ученый не колеблясь отказался отъ лестнаго предложенія со стороны Гейдельбергскаго университета.

Но послѣ битвы при Іенѣ наступили смутные дни для Гёттингена; Гербартъ также заплатилъ контрибуціей въ 1,200 франковъ и кромѣ того потерялъ многихъ слушателей въ числѣ студентовъ, оставившихъ Гёттингенскій университетъ. Поэтому даже въ 1808 г. Гербартъ началъ серьезно думать о своемъ отъѣздѣ изъ Гёттингена. Черезъ годъ, т. е. въ 1809 г., какъ нельзя болѣе кстати, получилъ онъ приглашеніе занять каѳедру философіи и педагогики въ Кенигсбергскомъ университетѣ. Не говоря о значительномъ содержаніи (1,200 талеровъ вмѣсто 300, получаемыхъ въ Гёттингенѣ), особенное значеніе предложенія было въ томъ, что каѳедру эту когда-то занималъ Кантъ. Такимъ образомъ, Гербарту представился случай занять то мѣсто, о которомъ, по его словамъ, „такъ часто и съ такимъ благоговѣніемъ мечталъ онъ, когда, еще юношей, изучалъ произведенія кенигсбергскаго старца (Канта)“. И такъ, Гербартъ съ радостью принялъ предложеніе Кенигсбергскаго университета и, вступивъ въ число его профессоровъ, оставался здѣсь 24 года, въ теченіе которыхъ достигъ наибольшей высоты своей академической дѣятельности и своего научнаго стремленія.

Несмотря на серьезныя, отвѣтственныя занятія при университетѣ, несмотря на многочисленныя сочиненія по философіи, метафизикѣ и психологіи, опубликованныя имъ за это время, Гербартъ не забываетъ педагогики; онъ по прежнему полонъ интереса къ ея росту и развитію, полонъ желанія внести свою лепту въ усовершенствованіе современныхъ методъ обученія и воспитанія. Онъ пишетъ, что у него „на сердцѣ“ лежитъ изслѣдованіе ученія о воспитаніи; по его мнѣнію, мало только изучать эту науку, надо упражняться въ ней, надо примѣнять ее на практикѣ; такимъ образомъ приходитъ ему на мысль собрать нѣсколькихъ мальчиковъ для обученія ихъ по собственной методѣ; при этомъ долженъ быть составленъ кружокъ молодыхъ людей, которые, присутствуя на урокахъ Гербарта, знакомились бы съ его педагогикой и мало-по-малу дѣлались бы способными занять мѣсто своего учителя и продолжать начатое имъ дѣло. Такимъ путемъ сформировались бы опытные, научно подготовленные къ своему призванію учителя.

По мнѣнію Гербарта, въ этомъ дѣлѣ слѣдовало держаться правила Канта: „сначала школа экспериментальная, затѣмъ — нормальная (учительская семинарія)“.

Эти идеи Гербарта нашли одобреніе и поддержку у прусскаго правительства, и въ 1810 г. ему удалось учредить родъ педагогической семинаріи, въ числѣ преподавателей которой былъ и Гербартъ, какъ учитель математики.

Въ 1811 г., женившись на англичанкѣ Драке, Гербартъ взялъ нѣсколькихъ учениковъ къ себѣ въ домъ, чтобы подъ руководствомъ избранныхъ студентовъ и своей высоко-образованной жены примѣнить на дѣлѣ свою теорію семейнаго обученія и воспитанія.

Различныя непріятности и ожесточенная борьба противниковъ сдѣлали Гербарту тяжелымъ его дальнѣйшее пребываніе въ Кенигсбергѣ, и въ 1833 г. онъ снова вступаетъ въ число профессоровъ Гёттингенскаго университета. Здѣсь, кромѣ чтенія лекцій, онъ продолжаетъ писать и издаетъ разсужденія и статьи по философіи, этикѣ, педагогикѣ. Среди этихъ неустанныхъ занятій, по видимому совершенно здоровый, во всякомъ случаѣ бодрый и веселый, Гербартъ внезапно умираетъ отъ апоплексическаго удара, постигшаго его 14-го августа 1841 г., на 65-мъ году его жизни. Въ знакъ особаго уваженія и благоговѣнія къ памяти дорогаго учителя студенты съ факельнымъ шествіемъ проводили тѣло Гербарта до могилы, — почеть, которая оказывалась геттингенской молодежью лишь въ видѣ рѣдкаго исключенія.

Для заключительной характеристики Гербарта воспользуемся отзывомъ о немъ Штрюмпеля, человѣка, долгіе годы пользовавшагося его дружбой и довѣріемъ.

Штрюмпель слѣдующими прочувствованными словами вспоминаетъ своего знаменитаго друга.

„Въ тѣсномъ общеніи обнаруживались всѣ стороны его сострадательнаго, добраго сердца. Всѣ поступки Гербарта были запечатлѣны выраженіемъ самосознанія. Никто изъ встрѣчавшихся съ нимъ не могъ избѣгнуть его взгляда, всегда пронизательнаго, всегда внимательнаго, и, быть можетъ, лишь немногіе отличались въ жизни такою послѣдовательностью, такою вѣрностью себѣ, своимъ принципамъ, какъ Гербартъ; бѣльшими же, навѣрное, не отличался никто. Его нравственныя правила, даже касательно житей-

ской мудрости, ограничивались областью дозволеннаго; его основныя положенія опредѣлялись нравственностью; его опытыя познанія постоянно основывались на философскомъ знаніи и руководились имъ. Онъ никогда не былъ двойственнымъ. Говоря короче: Гербартъ былъ настоящей нравственной личностью и человѣкомъ истинно честнымъ“.

ВВЕДЕНІЕ.

Приступая теперь къ изложенію ученія Гербарта, собственно говоря, той части его, которая такъ или иначе касается педагогики, считаю необходимымъ объяснить моимъ читателямъ значеніе тѣхъ отдѣловъ, на которые распадается статья, предлагаемая ихъ вниманію.

Гербартъ опредѣляетъ *философію*, какъ науку, занимающуюся обработываніемъ понятій. Отдѣльныя части философіи должны задаваться слѣдующими спеціальными цѣлями. *Логика* разъясняетъ понятія, *метафизика* провѣряетъ справедливость ихъ *эстетика* *), заключающая въ себѣ *этику* **), дополняетъ понятія опредѣленіемъ ихъ достоинства. Остановимся нѣсколько подробнѣе на послѣднемъ отдѣлѣ, т. е., на выясненіи эстетико-этическихъ или практическихъ принциповъ.

Въ своемъ сочиненіи „Всеобщая практическая философія“, изданномъ въ Геттингенѣ, 1808 г., Гербартъ доказываетъ, что достоинство понятій опредѣляется при помощи какъ здраваго смысла, такъ и чувства вкуса, развитаго образованіемъ. Поэтому нравственное, этическое сужденіе Гербартъ называетъ эстетическимъ, нравственную дѣятельность — художественнымъ произведеніемъ, самому же отдѣлу этому философіи далъ онъ названіе эстетики.

Эстетика не занимается обсужденіемъ того, какимъ образомъ происходитъ то или другое явленіе, возникаетъ то или другое понятіе; она только изслѣдуетъ то произвольное впечатлѣніе, которое они на насъ производятъ, она старается уяснить, одобреніе

*) Ученіе о прекрасномъ.

***) Ученіе о нравственности.

или порицаніе, какія вызываютъ они, другими словами ея предметъ составляютъ *судящія* понятія, а не *познавательныя* понятія.

Въ основѣ нашего одобренія или порицанія лежитъ ощущеніе пріятнаго или непріятнаго. Если предметъ намъ нравится, мы его хвалимъ, если нѣтъ, мы порицаемъ его. Простое (несложное) явленіе, предметъ взятый въ отдѣльности не можетъ однако ни нравиться намъ, ни не нравиться. Одинъ тонъ въ музыкѣ, одинъ какой-либо цвѣтъ, отдѣльное хотѣніе или желаніе безъ сравненія ихъ съ другими не могутъ казаться намъ ни прекрасными, ни противными, не вызываютъ въ насъ ни одобренія, ни порицанія. Слѣдовательно, эстетическія сужденія о нравящемся и не нравящемся возникаютъ при сравненіи понятій, должны имѣть своимъ предметомъ тѣ разнообразныя отношенія, въ которыя вступаютъ между собой отдѣльные предметы. Таково главное, основное правило эстетики. Другимъ ея правиломъ Герbartъ считаетъ необходимость быть безпристрастнымъ въ своихъ сужденіяхъ, т. е. не подчинять ихъ личнымъ интересамъ или какимъ-либо корыстнымъ видамъ. Эстетическія сужденія должны возникать изъ возможно полного разсмотрѣнія наблюдаемыхъ отношеній между предметами и, оставляя въ сторонѣ всѣ соображенія о томъ, какъ возникли эти отношенія, по какимъ психологическимъ законамъ совершались, какъ можно было бы измѣнить ихъ и т. под., минуя всѣ эти соображенія, эстетика должна отвѣтить намъ на вопросы: что въ этихъ отношеніяхъ хорошо и что дурно? что въ нихъ можно назвать добрымъ, и что злымъ? что въ нихъ отличается высокимъ достоинствомъ и что никуда не годится?

Изъ различныхъ отношеній, обсужденіе которыхъ составляетъ, какъ мы видѣли, предметъ эстетики, Герbartъ выдѣляетъ группу *воле-отношеній*; сужденіе о нихъ касается самого человѣка, и никто изъ насъ не можетъ уклониться отъ такого нравственнаго сужденія о себѣ. Этотъ отдѣлъ эстетики называется практической философійей, *этикой*, и по своему громадному значенію для человѣка справедливо считается Герbartомъ важнѣйшимъ отдѣломъ эстетики. Не вдаваясь теперь въ подробности ученія Герbartа объ этикѣ, такъ какъ намъ придется еще вернуться къ этой наукѣ и къ изложенію ея содержанія, добавимъ сказанное слѣдующимъ. Герbartъ принадлежалъ къ числу тѣхъ философовъ,

которые пріятное считаютъ нравственнымъ, и, наоборотъ, то, что людямъ не нравится, то, по его мнѣнію — дурно, безнравственно. Этика даетъ намъ путь къ опредѣленію дурнаго и хорошаго въ отношеніяхъ людей между собой, слѣдовательно, этика руководитъ насъ при опредѣленіи нравственнаго и безнравственнаго. Если мы припомнимъ теперь уже приведенное нами основное педагогическое правило Гербарта „цѣль воспитанія есть нравственность“, то намъ слѣдается яснымъ, что *этика опредѣляетъ цѣль педагогической дѣятельности.*

Какими же средствами достигаемъ мы этой цѣли? Такъ какъ, говоря о нравственности, всегда имѣютъ въ виду внутреній міръ человѣка, его душевную дѣятельность, то и отвѣтъ на нашъ вопросъ мы получаемъ со стороны *психологіи*, той науки, предметъ которой составляетъ изученіе жизни нашей души.

И такъ — этика указываетъ *цѣль* воспитанія, психологія учитъ насъ тому, *какъ* достичь этой цѣли, а на этихъ двухъ твердыхъ основахъ зиждется Гербартова *научная педагогика.*

Психологія.

О своихъ занятіяхъ психологіей Гербартъ говоритъ слѣдующее: „Впродолженіе двадцати лѣтъ я старался съ помощью изученія метафизики, математики, а также съ помощью самонаблюденій, опытовъ и изслѣдованій найти основы для правильнаго разумѣнія психологіи. Побудительной причиной этихъ усердныхъ изысканій было главнымъ образомъ то мое убѣжденіе, что большая часть громаднхъ пробѣловъ въ нашихъ педагогическихъ знаніяхъ происходитъ отъ недостатка пониманія психологіи, и что прежде всего мы должны устранить ту науку, или, вѣрнѣе, тотъ призракъ ея, который въ настоящее время носитъ названіе психологіи. До тѣхъ же поръ, пока это не будетъ исполнено, мы не можемъ слѣдять оцѣнки даже одного какого либо урока, не можемъ опредѣлить, что въ немъ было правильно и чего ему не доставало.“ Этимъ словами Гербартъ самъ указываетъ на то, какую важность придавалъ онъ психологіи, какъ вспомогательному средству для педагогической дѣятельности, которую этотъ мыслитель поставилъ центромъ своихъ стремленій, всей своей жизни.

Задача полнаго преобразованія психологіи, изысканія совершенно новой методы для изслѣдованія ея началъ,— эта великая и трудная задача оказалась Гербарту по силамъ.

Его психологія,—называемая *математической*, благодаря остроумной попыткѣ приложить къ ней точное математическое вычисленіе,—такъ оригинальна, такъ возвышается надъ предшествовавшими ей теоріями психологовъ, что заслуги Гербарта, оказанныя этой наукѣ, по справедливости считаются выдающимися и наиболѣе значительными въ ряду заслугъ его предшественниковъ и современниковъ.

Постараюсь передать вкратцѣ суть психологіи Гербарта.

Душа есть простое реальное существо. Если бы она была непростымъ существомъ, но сложениемъ (комплексомъ) многихъ реальныхъ существъ, то и представленія въ ней возникали бы отдѣльно другъ отъ друга и не соединялись бы въ единство мысли и сознанія. Изъ того факта, что разныя представленія, возникая въ нашей душѣ, не уничтожаются взаимнымъ ихъ соприкосновениемъ, Гербартъ выводитъ необходимость соединенія этихъ представленій и вступанія ихъ въ разнообразныя отношенія. Въ самомъ дѣлѣ, не существуютъ возможности такихъ комбинацій, какъ совмѣстили бы мы множественность представленій съ единствомъ души?

Гербартъ различаетъ представленія однородныя, разнородныя (но принадлежащія къ одному ряду) и наконецъ, представленія взаимно-противуположныя. Всѣ однородныя представленія, какъ это легко понять, соединяются и образуютъ одно представленіе. То-же самое происходитъ и съ представленіями разнородными, но принадлежащими къ одному ряду, такъ наприимѣръ, представленія, связанныя съ понятіемъ „кусокъ золота (желтый, твердый, звенящій“), вступаютъ въ соединеніе другъ съ другомъ и образуютъ одно сложное представленіе.

Не то происходитъ при возникновеніи представленій противоположныхъ. Въ силу различія своего содержанія, они противодѣйствуютъ другъ другу, отъ этого каждое представленіе теряетъ въ своей внутренней силѣ (интенсивности) тѣмъ болѣе, чѣмъ сильнѣе интенсивность того представленія, которое ему противодѣйствуетъ. Ту общую внутреннюю силу, которую теряютъ всѣ какъ бы бо-

рющаяся другъ съ другомъ представленія, Герbartъ называетъ суммой противодѣйствія (Nemmungssumme). Эта сумма противодѣйствія, уменьшающая силу представленийъ, распредѣляется такимъ образомъ, что на долю наиболѣе сильнаго представленія приходится наименьшая потеря. Этотъ выводъ Герbartа далъ ему возможность подчинить математическому вычисленію психологическій механизмъ представлений *).

*) Чтобы дать читателямъ хотя краткое понятіе о той методѣ точнаго изслѣдованія, которую Герbartъ установилъ въ психологіи, приведу здѣсь одну изъ основныхъ и наиболѣе простыхъ его формулъ.

Пусть будутъ даны два представленія A и B , какъ представленія вполне противоположныя другъ другу и притомъ неравной силы, такъ что интенсивность перваго $=a$, интенсивность же втораго $=b$, $a > b$.

Такъ какъ въ одно и тоже время и въ одномъ и томъ же мѣстѣ не могутъ существовать два взаимно противоположныя представленія, то въ этомъ случаѣ мы должны допустить такое противодѣйствіе, которое уничтожило бы одно изъ данныхъ представленийъ. Очевидно, что для этого достаточно силы слабѣйшаго представленія, въ данномъ случаѣ b . Для опредѣленія ущерба въ интенсивности каждаго представленія разсуждаемъ слѣдующимъ образомъ: для интенсивностей a и b , взятыхъ вмѣстѣ (сумма), сила противодѣйствія есть b , для одной же интенсивности b эта сумма будетъ меньшая. Составимъ пропорцію для отысканія ея, — $X : b = b : a + b$, изъ которой $X = \frac{b^2}{a + b}$. Эта дробь намъ выражаетъ то противодѣйствіе, которое представленіе B оказываетъ представленію A , другими словами то, что A теряетъ въ своей интенсивности. Подобнымъ же образомъ находимъ, что представленіе A противодѣйствуетъ представленію B съ силой равной $\frac{ab}{a + b}$. Теперь, вычитая изъ первоначальной интенсивности каждаго представленія ту потерю, которую оно испытываетъ благодаря противодѣйствію противоположнаго представленія, мы опредѣлимъ ту интенсивность, съ которой представленія A и B сохраняются въ нашемъ сознаніи послѣ процесса ихъ взаимнаго противодѣйствія. Остатокъ этотъ выразится такъ:

$$a - \frac{b^2}{a + b} = \frac{a^2 + ab - b^2}{a + b} \quad (\text{для представленія } A).$$

$$b - \frac{ab}{a + b} = \frac{ab + b^2 - ab}{a + b} = \frac{b^2}{a + b} \quad (\text{для представленія } B).$$

Интереснымъ и замѣчательнымъ является слѣдующій выводъ: окончательная формула $\frac{b^2}{a + b}$, выражающая силу, съ которой представленіе B сохраняется въ нашемъ сознаніи, есть та самая формула, которая выражаетъ потерю въ интенсивности сильнѣйшаго представленія A . Такимъ образомъ нѣтъ никакой несообразности въ томъ, что слабое представленіе остается въ

Отправною точкою Гербартовой психологіи или ея принципомъ служатъ не отдѣльныя душевныя силы и способности, но возникновеніе представленій въ душевномъ сознаніи. Дѣйствительнымъ, сознаваемымъ представленіемъ будетъ лишь то изъ нихъ, которое обладаетъ извѣстной интенсивностью, въ противномъ случаѣ—оно не возвышается надъ тѣмъ состояніемъ, которое Гербартъ называетъ *порогомъ сознанія*. Такимъ образомъ представленіе, интенсивность котораго равна 0, находится на самомъ порогѣ сознанія; дѣйствительныя представленія поднимаются выше него, слѣдовательно располагаются какъ бы на вертикальной линіи; тѣ же представленія, которыя совершенно вытѣсняются изъ сознанія сильнѣйшими, распределяются на линіи горизонтальной, т. е. ниже такъ называемаго порога сознанія. Съ практической точки зрѣнія очень важно опредѣлить, какой силой должно обладать представленіе, чтобы оно могло находиться именно на порогѣ сознанія и при незначительнѣйшей уступкѣ со стороны противоположнаго представленія, возвысится надъ этимъ порогомъ, т. е. войти въ сознаніе. И эту важную задачу Гербартъ рѣшаетъ приложеніемъ математическаго вычисленія, вполне точно и опредѣленно указывая педагогу тѣ средства, которыми онъ долженъ пользоваться при обученіи и воспитаніи.

Отправляясь отъ вышеуказаннаго принципа, Гербартъ разсматриваетъ дѣятельность души именно со стороны работы ея представленій и результатовъ ихъ взаимныхъ соотношеній.

Представленіе вытѣсненное изъ сознанія, сохраняется въ видѣ *стремленія* стать дѣйствительнымъ представленіемъ. Если представленіе находится между противодѣйствующими другъ другу силами, то изъ него возникаетъ *чувствованіе*.

сознанія на ряду съ сильнымъ и притомъ прямо противоположнымъ ему; оно сохраняется какъ бы въ видѣ той убыли въ интенсивности перевенствующаго представленія, которая причиняется послѣднему противодѣйствующимъ ему слабѣйшимъ представленіемъ. Также интересны и остроумны вычисленія Гербарта для того случая, когда противодѣйствуютъ другъ другу не два, а болѣе представленій; но подробное изложеніе всѣхъ взглядовъ и идей Гербарта завело бы насъ далеко за предполагаемые предѣлы статьи и потому, ограничиваясь лишь самымъ необходимымъ, перехожу къ другимъ положеніямъ Гербартовой психологіи, положеніямъ, быть можетъ, не менѣе важнымъ и во всякомъ случаѣ не менѣе интереснымъ.

Желаніе есть представленіе, усиленное препятствіемъ. Если стремленіе связано съ тѣмъ представленіемъ, что его цѣль достижима, то оно называется *волею*. *Свобода воли* есть господство сильнѣйшихъ представленій надъ отдѣльными душевными движеніями аффектами).

Признавая всю жизнь души за процессъ развитія послѣдней, Гербартова теорія тѣмъ самымъ требуетъ изслѣдованія того, какимъ образомъ помощью внѣшняго воздѣйствія этотъ механизмъ душевной жизни можетъ быть направленъ на такіе пути, которые неизбежно привели бы къ заранѣе намѣченнымъ воспитательнымъ цѣлямъ. Поэтому Гербартъ имѣетъ полное право утверждать, что его педагогика выводится изъ психологіи и вся проникнута психологическими принципами.

Въ заключеніе скажемъ нѣсколько словъ о томъ, какъ утвердился Гербартъ въ свои мысли приложить математическія вычисленія къ психологіи.

Гербартъ никогда не отрицалъ важности теорій, напротивъ того— въ апіорномъ мышленія (въ предугадываніи) онъ видѣлъ могучее средство прогресса для всѣхъ наукъ; тѣмъ не менѣе теорія, не подтвержденная опытомъ, была бы въ его глазахъ вымысломъ. Мало того, его добросовѣстный умъ не довольствовался неполнымъ подтвержденіемъ. „Необходимо, говорилъ Гербартъ, чтобы опытъ, долженствующій повѣрить теорію, былъ столь же точенъ, какъ точна сама теорія потому что двусмысленный шаткій опытъ не можетъ дать средства къ подтвержденію теоріи, формулированной съ точностью и опредѣленностью“.

Мысль о приложеніи математики къ психологіи возникла у Гербарта очень рано, еще до 1830 года, но онъ долго искалъ истиннаго оправданія своей психологической теоріи, искалъ возможности повѣрить ее на точномъ опытѣ, и это на нѣсколько лѣтъ задержало окончаніе и опубликованіе его труда.

Въ жизнеописаніи Гербарта намъ приходилось уже упоминать о томъ, что онъ былъ превосходнымъ піанистомъ и даже композиторомъ. Какъ это ни кажется страннымъ на первый взглядъ, но именно знаніе теоріи музыки помогло Гербарту найти, какъ онъ самъ выражается, „Эмпирическое подтвержденіе своей, построенной *a priori*, теоріи“.

Главную основу дала ему гамма звуковъ. Интервалы, промежутки между отдѣльными звуками (въ гаммѣ) могутъ быть съ точностью вычислены при помощи опыта. И вотъ, Гербартъ, путемъ теоретическихъ разсужденій, путемъ приложенія своихъ психологическихъ формулъ опредѣляетъ музыкальные интервалы вполне тождественно съ тѣмъ, какъ они опредѣляются эмпирически. Такое согласованіе теоріи съ реальными фактами есть полное торжество ея, и хотя психологія Гербарта имѣетъ горизонтъ гораздо болѣе обширный, нежели музыка, хотя психологическія формулы Гербарта имѣютъ цѣну не для одной только гармоніи, но тѣмъ не менѣе, опираясь на теорію музыки, Гербартъ сдѣлалъ, такъ сказать, очную ставку между теоріей и опытомъ, а затѣмъ, доказавъ этимъ путемъ состоятельность своихъ психологическихъ принциповъ, онъ съ большей увѣренностью приложилъ свои формулы къ вопросамъ несравненно болѣе важнымъ.

Этика.

Ученіе о добродѣтеляхъ, обязанностяхъ и верховномъ благѣ.

Общество, въ которомъ живетъ человѣкъ, и самъ онъ членъ этого общества, служатъ предметами одобренія или порицанія, смотря по тому, какое ощущеніе вызывается ихъ дѣятельностью, т. е. тѣми волеотношеніями, въ которыя вступаютъ люди при общеніи другъ съ другомъ. Нравственныя сужденія объ этихъ волеотношеніяхъ составляютъ предметъ этики, или науки о добродѣтеляхъ, обязанностяхъ и верховномъ благѣ. Кромѣ того, человечество имѣетъ настоятельную потребность въ познаніи Верховнаго Существа, по крайней мѣрѣ въ той степени, въ какой Его бытіе прикосновенно къ самому человечеству. Это познаніе Верховнаго Существа въ Его совершенствѣ и вытекающее отсюда почитаніе Его даютъ основы для религіознаго ученія, между тѣмъ какъ познаніе собственнаго своего несовершенства вызываетъ въ человѣкѣ потребность въ этикѣ, если только съ ея идеалами связана задача стремиться къ достиженію этихъ идеаловъ.

Правда, уже гораздо раньше Гербарта нахъ было дано то ученіе о нравственности, на которомъ можно и должно воспитывать юношество, задаваясь при этомъ наиболѣе высокими нравственными

цѣлями. Намъ даны десять заповѣдей и ученія пророковъ въ Ветхомъ Заветѣ, проповѣдь Христа и Апостоловъ въ Новомъ Заветѣ, наконецъ—рядъ ученій великихъ мыслителей, занимавшихся моральными вопросами. Все это, разумѣется, даетъ превосходныя наставленія каждому человѣку для того, чтобы стать нравственнымъ и по возможности совершеннымъ, воспитателю же—для того, чтобы наиболѣе благотворно вліять на своихъ учениковъ и воспитанниковъ. Но понятія о верховномъ благѣ, о совершенствѣ и объ идеалѣ нравственности такъ многосторонни, что въ области этихъ изслѣдованій можно сдѣлать еще многое, и труды Гербарта для пополненія и развитія этическихъ (нравственныхъ) принциповъ справедливо считаются великой заслугой, оказанной имъ этикѣ.

Гербартъ всестороннее, основательно и ясно изложилъ сущность того, что называется верховнымъ благомъ, и, имѣя въ виду всѣ возможныя отношенія человѣческой воли, развилъ и систематически изложилъ тѣ основныя положенія, которыхъ должны слѣдовать воспитатель и воспитанникъ, если они хотятъ разрѣшить общую свою задачу стремленія къ верховному благу и достиженія его.

Прекрасное отличается способностью вызывать въ насъ непроизвольное и безкорытное чувство удовольствія. Какъ мы уже упоминали, чувство это вызывается тѣми отношеніями, въ которыя вступаютъ между собой человѣческія хотѣнія (воли). Нравственная философія, касающаяся *нравственно прекраснаго*, произноситъ сужденіе о простѣйшихъ волеотношеніяхъ, вызывающихъ моральное одобреніе или порицаніе. Тѣ образцовыя понятія, по которымъ нравственный вкусъ оцѣниваетъ достоинство нашей воли, Гербартъ называетъ эстетическими, нравственными или практическими идеями. Онъ насчитываетъ пять такихъ идей или основныхъ сужденій совѣсти: идея внутренней свободы, идея совершенства, идея благоволенія или доброжелательства, идея права, идея возмездія или справедливости.

Педагогика опирается непосредственно на всѣ эти идеи, главнымъ же образомъ на идею совершенства, какъ по тому, что эта идея помогаетъ достиженію главной цѣли воспитанія, такъ и по тому, что трудная задача воспитателей и отъ него самого требуетъ значительной работы надъ собой, надъ своей нравственностью.

Практическія идеи Гербарта даютъ также основу религіозному ученію, такъ какъ изъ нихъ выводится понятіе о Верховномъ Существѣ. Идея Божества содержитъ въ себѣ прежде всего мудрость и святость, вмѣстѣ взятыя—внутреннюю свободу; затѣмъ всемогущество—высшее совершенство, всеобъемлющую благость—благоволеніе или доброжелательство, наконецъ—справедливость.

Объяснимъ сущность практическихъ или нравственныхъ идей, какъ ее понималъ самъ Гербартъ.

1. *Идея внутренней свободы.* Каждое разумное существо имѣетъ собственныя, имъ самимъ выработанныя, нравственныя воззрѣнія или убѣжденія. Лучшія, совершеннѣйшія изъ этихъ убѣжденій, составляющія какъ бы голосъ его совѣсти, части идутъ въ разрѣзъ съ тѣмъ, къ чему побуждаютъ человѣка его низменныя желанія, склонности и чувствованія. Если воля человѣка въ этомъ случаѣ окажется настолько сильной, чтобы освободиться отъ власти зла, если она будетъ настолько самостоятельна, чтобы уклониться отъ пути безнравственнаго подчиненія страстямъ и прихотямъ слабой человѣческой натуры, то она вступитъ на путь сознательнаго разумнаго согласованія съ нравственными воззрѣніями человѣка, который такимъ образомъ получаетъ возможность остаться вѣрнымъ своимъ убѣжденіямъ и достигнуть *внутренней свободы*. Особенность этой первой нравственной идеи состоитъ въ томъ, что она имѣетъ истинное значеніе и цѣну лишь въ соединеніи съ остальными идеями (кромѣ идеи совершенства), образующими нравственныя убѣжденія людей. Такъ напр. злодѣй по убѣженію долженъ сначала переѣнить это свое убѣженіе, а затѣмъ уже стремиться къ идеѣ внутренней свободы; въ противномъ случаѣ, какъ бы послѣдовательно и строго ни согласовалъ онъ свою волю съ убѣженіемъ, онъ все же не сталъ бы черезъ то нравственнымъ человѣкомъ.

Чтобы вполне уяснить читателямъ смыслъ ученія Гербарта о его практическихъ идеяхъ, я воспользуюсь здѣсь нѣкоторыми примѣрами, приведенными Фрѣлихомъ (талантливымъ послѣдователемъ и истолкователемъ педагогики Гербарта) въ его сочиненіи „Научная педагогика.“

Идею внутренней свободы можно иллюстрировать слѣдующимъ примѣромъ. Какъ извѣстно, Пилать былъ убѣжденъ въ невинности Христа, тѣмъ не менѣе онъ позволилъ распять Его. Въ этомъ

поступкѣ мы видимъ полное противорѣчіе между нравственнымъ воззрѣніемъ дѣйствующаго лица и его волей, это противорѣчіе намъ не нравится, мы его осуждаемъ и называемъ безнравственнымъ. Въ приведенномъ примѣрѣ воля человѣка подчиняется господству низкихъ чувствъ трусости передъ настойчивымъ требованіемъ народа и страха быть названнымъ недругомъ Кесаря, слѣдовательно, воля здѣсь не свободна, не самостоятельна, она не согласуется съ голосомъ совѣсти, такъ что Пилать, предавая казни Христа, дѣйствовалъ противъ идеи внутренней свободы.

2. *Идея совершенства.* Въ каждомъ человѣкѣ проявляются самыя разнообразныя побужденія. Съ одной стороны, выступаютъ стремленія сильныя, многостороннія согласующіяся другъ съ другомъ; съ другой стороны, въ душѣ человѣка возникаютъ движенія слабыя, одностороннія, противорѣчивыя. Первые побужденія укрѣпляютъ волю человѣка, увеличиваютъ ея силу, слѣдовательно, своимъ совмѣстнымъ дѣйствіемъ приводятъ человѣка къ достиженію извѣстной цѣли, помогаютъ ему приобрѣсти наибольшую полноту осуществленія своихъ предначертаній, другими словами помогаютъ ему съ наибольшимъ совершенствомъ выполнить свою задачу. Такимъ образомъ, идея совершенства, по Гербарту, требуетъ отъ человѣка сильныхъ, разнообразныхъ и приводящихъ къ одной цѣли стремленій. Само собой разумѣется, что идея совершенства, понимаемая въ этомъ смыслѣ (а не въ обыкновенномъ смыслѣ совокупности всѣхъ хорошихъ качествъ, взятыхъ въ наивысшей степени), имѣетъ подобно первой идеѣ только формальное значеніе. Самое полное, самое совершенное достиженіе дурной, вредной для человѣчества цѣли не можетъ быть желательнымъ и поэтому не можетъ назваться нравственнымъ. Идея совершенства долженъ руководиться только тотъ, кто усвоилъ себѣ идеи благоволенія или доброжелательства, права и справедливости.

Всякому, хотя въ общихъ чертахъ, извѣстна исторія Наполеона I-го. Припомнимъ его умѣнье изъ званія простаго гражданина возвыситься до роли императора могущественнаго государства а затѣмъ даже диктатора и повелителя чуть не всей Европы. Онъ создалъ планъ почти невѣроятныхъ завоеваній и достигъ ихъ рядомъ блестящихъ побѣдъ. Онъ думалъ сдѣлать Францію великой и первенствующей державой и, дѣйствительно, покоряя

одно государство за другимъ, онъ расширилъ внѣшніе предѣлы своего отечества, а внутри его, путемъ реформъ и новыхъ законодательствъ, путемъ поощренія наукъ и искусствъ, онъ пытался создать болѣе совершенную культуру, дать странѣ истинное благоустройство. Всѣ эти стремленія Наполеона I-го показываютъ разносторонность пониманія имъ своей жизненной цѣли; нельзя не видѣть также, что всѣ его стремленія, согласуясь другъ съ другомъ, дѣйствительно вели его къ этой цѣли, дѣйствительно помогали достиженію ея. Если мы обратимся теперь къ тому періоду жизни Наполеона, который представляетъ паденіе его славы, разрушеніе всѣхъ его грандіозныхъ замысловъ, то должны будемъ признать удивительную мощь этой природы, должны будемъ назвать его стремленія упорными, сильными такъ какъ они побуждали его къ борьбѣ съ цѣлой Европой, побуждали его отвѣтить отказомъ на условія мира, предложенныя ему тогда, когда ему уже не на что было надѣяться. Такое соединеніе стремленій разностороннихъ, сильныхъ и стойкихъ въ борьбѣ съ имъ цѣли,—вызываетъ наше одобреніе, мы называемъ такой образъ дѣйствій совершеннымъ, единственно возможнымъ для выполненія человѣкомъ его серьезныхъ задачъ, и Наполеонъ I можетъ служить прекраснымъ примѣромъ того, какъ надо проводить въ жизни *идею совершенства*.

3. *Идея благоволенія или доброжелательства*. Если воля одного лица не противодѣйствуетъ волѣ другаго лица, а наоборотъ согласуется съ ней, это и будетъ то, чего отъ людей требуетъ идея благоволенія или доброжелательства. Согласовать свою волю съ волей другаго лица значить хотѣть для него того, чего оно само хочетъ для себя; слѣдовательно, идея благоволенія требуетъ отъ насъ любви къ ближнему, какъ къ самому себѣ, требуетъ готовности страдать его страданіями, радоваться его радостями. Эта идея по справедливости можетъ назваться ядромъ всѣхъ пяти практическихъ идея Гербарта, можетъ назваться солнцемъ нашей жизни, потому что она согрѣваетъ и освѣщаетъ человѣчество лучами истинно-христіанской любви.

Жизнь І. Христа на землѣ есть самое совершенное указаніе того, какъ должны люди проявлять идею благоволенія или доброжелательства въ отношеніяхъ къ своимъ ближнимъ, даже къ врагамъ.

4. *Идея права.* Для разъясненія четвертой практической идеи Гербарта возьмемъ примѣръ изъ Ветхаго Заветъа. Одинъ изъ царей израильскихъ, Ахавъ, захотѣлъ приобрѣсти виноградникъ израильянина Навуоая, по послѣдней отвѣтилъ рѣшительнымъ отказомъ на предложеніе промѣнать или продать царю свою землю. Тогда жена Ахава, Іезавель, ложно обвинила Навуоая въ преступленіи, вслѣдствіе чего онъ былъ осужденъ и побитъ камнями, Ахавъ же овладѣлъ виноградникомъ убитаго Навуоая. Этимъ поступкомъ Ахавъ погрѣшилъ противъ идея права. Въ жизни очень часто случается, что хотѣнія различныхъ лицъ бываютъ враждебны другъ другу; встрѣчаясь на одномъ пунктѣ, напр. на притязаніи на одну и ту же вещь, эти хотѣнія приводятъ къ спору, который не нравится людямъ, непріятенъ имъ, вслѣдствіе чего возникаетъ нравственное требованіе устранить эти непріятныя людямъ отношенія, разрѣшить споръ. Средство къ этому даетъ *право*, т. е. согласованіе многихъ волей, возведенное въ правило съ цѣлью разрѣшенія спора во всѣхъ однородныхъ случаяхъ.

5. *Идея справедливости.* Идея воздаянія, возмездія или, по Гербарту, идея справедливости возникаетъ изъ того, что людямъ *не нравится* видѣть дѣянія не наказанными и не вознагражденными. Идея справедливости требуетъ, чтобы ни одинъ умысленный, намѣренный поступокъ, ни дурной, ни хорошій, не оставался безъ отвѣта,—чтобы въ формѣ награды, благодарности или наказанія на долю того, кто совершилъ этотъ поступокъ, выпадало столько же добра или зла, сколько онъ причинилъ ихъ другимъ людямъ. Правда, наша совѣсть воспрещаетъ намъ мстить, т. е. самолично воздавать зломъ за зло, но тѣхъ не менѣе всякое дурное дѣло требуетъ соотвѣтственнаго воздаянія, ибо безнаказанность есть нарушеніе общественнаго строя. Вотъ почему насъ не возмущаетъ убійство Авессалома, сына Давидова, полководцемъ Іоавомъ. Авессаломъ возсталъ противъ отца, возбудилъ распри и междоусобную войну въ своемъ отечествѣ; такія злыя дѣянія должны быть наказаны, и на его насильственную смерть мы смотримъ, какъ на справедливое наказаніе, посланное ему за то, что его поступки были причиной смерти многихъ невинныхъ людей.

Кто же по мнѣнію Гербарта *хорошій человекъ*? Тотъ, кто ру-

ководится всѣми пятью практическими идеями. Другими словами— тотъ, кто, исходя изъ собственнаго убѣжденія, имѣетъ достаточно сильную волю, чтобы оказывать своимъ ближнимъ сердечную доброту, избѣгать спора, всегда поступать согласно съ правомъ и справедливостью. Полное согласованіе воли человѣка съ возрѣніемъ, опредѣленнымъ нравственными идеями, называется *добродѣтелью*.

Такой человѣкъ, который во всѣхъ чувствахъ, мысляхъ, желаніяхъ и поступкахъ былъ бы всегда вѣренъ пяти практическимъ идеямъ, представилъ бы собой нравственный примѣръ или этический идеаль (мысль эта превосходно развита въ статьѣ Lüge „Sittenlehre Jesu“, помѣщенной въ журналѣ Zeitschrift für exakte Philosophie, XV B. 1887 г.). Этотъ этический идеаль долженъ быть постоянно передъ глазами учителя и воспитателя и къ развитію, къ осуществленію его въ личности своего ученика долженъ стремиться каждый истинный педагогъ, никогда не забывая этой главной цѣли своей дѣятельности, руководясь ею на каждомъ урокѣ, въ каждой бесѣдѣ съ ученикомъ, ввѣреннымъ его попеченію.

ПЕДАГОГИКА.

Что такое педагогика?

Педагогика есть *наука* и *искусство* воспитанія, его *теорія* и *практика*. Какъ наука, педагогика представляет собою собраніе научныхъ положеній, составляющихъ одно цѣлое и выведенныхъ, по возможности, какъ слѣдствія изъ принциповъ. Какъ искусство, она указываетъ намъ сумму средствъ, которыми должно пользоваться, чтобы придти къ извѣстной цѣли. Въ педагогикѣ практика имѣетъ громадное значеніе, но не слѣдуетъ упускать изъ виду и того, что опытъ самъ по себѣ никакъ не можетъ имѣть рѣшающаго значенія; для того, чтобы изъ условнаго, случайнаго и ограниченнаго онъ сталъ на строго научную почву обобщеній, ему должна придти на помощь теорія, которая знакомитъ насъ съ тѣмъ, какъ именно путемъ опыта и наблюденій познается природа. По мнѣнію Гербарта, между теоріей и практикой слѣдуетъ ввести еще посредника—тактъ. Теорія не можетъ предвидѣть всѣхъ случайностей опыта, не можетъ поэтому предложить руководящихъ правилъ для всякаго наблюденія, для всякаго столкновенія съ жизнью. Эти-то, такъ сказать, пустыя мѣста теоріи и заполняетъ собою тактъ, вѣрнѣе, находчивость, способность скорого обсужденія и рѣшенія. Этотъ дѣятель, управляющій практикой, однако не можетъ дать строго послѣдовательныхъ правилъ для каждаго отдѣльнаго случая, какъ даетъ ихъ теорія, разработанная въ совершенствѣ. Гербартъ говоритъ объ этомъ такъ: „искусство познается на практикѣ, на практикѣ же приобрѣтаются тактъ, ловкость, опытность; но этого достигаетъ лишь тотъ, кто ранѣе усвоилъ себѣ теорію дѣла, науку“.

Задача и цѣль воспитанія.

Задача воспитанія вполне опредѣляется словомъ „нравственность“. Ставя это понятіе во главѣ задачи педагога, дѣлая его главной цѣлью человѣческихъ стремленій, мы должны какъ можно лучше уяснить себѣ содержаніе его. Добрая воля, повиновеніе, справедливость, разумъ, словомъ, всѣ частныя понятія, объединяемыя подъ общимъ именемъ нравственности, суть ни что иное, какъ *эстетическое пониманіе окружающаго насъ міра*. Хотите вы, чтобы вашъ воспитанникъ имѣлъ правильное понятіе о добродѣтеляхъ, входящихъ въ составъ понятія „нравственность“, научите его правильно понимать и справедливо оцѣнивать окружающія его явленія. Слѣдовательно, ясное и возможно полное представленіе всего извѣстнаго міра и всѣхъ извѣстныхъ временъ,—вотъ что, по справедливости, можетъ считаться главнымъ дѣломъ воспитанія.

Требованія отъ воспитателя.

Отъ воспитателя Гербартъ требуетъ научныхъ познаній и силы мышленія. Приведемъ его собственныя слова, съ которыми онъ обращается къ педагогамъ.

„Пусть для нѣкоторыхъ наука составляетъ очки, для меня она есть зрѣніе и притомъ лучшее зрѣніе, какимъ только располагаютъ люди для обзора событій. Для воспитателя первой и главной наукой должна быть психологія, въ которой аргіогі была бы начертана вся возможность движеній человѣческой души.

„Я хорошо понимаю трудность подобной науки; я понимаю, что нужно долго ждать, прежде чѣмъ мы будемъ обладать ею, прежде чѣмъ мы будемъ имѣть возможность требовать знанія ея отъ воспитателя. Но никогда не должно упускать изъ виду наблюденія надъ воспитанникомъ, изученія его личности. Надо помнить, что индивидуальность можетъ быть найдена, а не опредѣлена путемъ дедукцій.

„То, что составляетъ главное занятіе воспитателя, должно лежать передъ нимъ ясно и опредѣленно, какъ географическая карта, или какъ планъ хорошо построеннаго города, съ правильно перекрещивающимися улицами, въ направленіи которыхъ глазъ ориентуется самъ по себѣ, безъ малѣйшаго затрудненія. Подобную карту предлагаю я здѣсь“.

Содержаніе всеобщей педагогики.

Научная педагогика состоитъ изъ трехъ частей: *управленія, преподаванія и дисциплины* (Regierung, Unterricht, Zucht). Это раздѣленіе соотвѣтствуетъ тремъ главнымъ понятіямъ ученія о воспитаніи, вытекающимъ изъ трехъ главныхъ функцій воспитателя: управленія, обученія и веденія къ нравственности. Ядро же педагогики и свѣтило ея есть воспитывающее обученіе, потому что этотъ факторъ оказываетъ самое могущественное вліяніе на кругъ мыслей, изъ котораго черезъ посредство интереса зарождается нравственная воля. Герbartъ говоритъ: „Умственное развитіе есть центръ воспитанія“; а въ другомъ мѣстѣ: „главное сѣдалище (Hauptsitz) развитія характера есть развитіе круга мыслей“.

Для того, чтобы выполнить высшую задачу воспитанія, развитъ нравственный характеръ въ воспитанникѣ, необходимо оказывать воздѣйствіе на волю послѣдняго, а достигъ этого можно двоякимъ образомъ: во-первыхъ, *прямо* или *непосредственно*, какъ на примѣръ, похвалой, наградами, порицаніями, наказаніями и т. д., или, во-вторыхъ, *косвенно* или *посредственно*, перерабатывая и преобразовывая кругъ мыслей воспитанника такъ, чтобы въ немъ возникла опредѣленная нравственная воля. Непосредственное воздѣйствіе на волю называется *дисциплиной* (Zucht), посредственное же— *воспитывающимъ обученіемъ* (средствомъ для него является кругъ мыслей). Обученіе и дисциплина суть двѣ стороны собственно воспитанія или образованія внутренняго человѣка. Но для того, чтобы обѣ эти функціи были выполнены съ успѣхомъ, мы должны съ самаго начала воспитанія держать въ границахъ грубыхъ наклонности воспитанника, должны подчинить строгому порядку его дикость и необузданность; тогда будетъ ограждена отъ разстройства и безпорядка тихая работа воспитателя; тогда воспитанникъ усвоитъ себѣ, такъ сказать, преддверіе нравственности (безсознательныя привычки), какъ на примѣръ, привыкнетъ быть спокойнымъ, быть аккуратнымъ относительно времени (пунктуальность), предаваться занятіямъ (прилежаніе), быть бережливымъ съ вещами; и, наконецъ, какъ сумма всѣхъ этихъ внѣшнихъ качествъ, явится строгое, безусловное повиновеніе. Эта цѣль достигается системой мѣропріятій со стороны *управленія*. Хотя послѣднее и называ-

ють иногда именовъ *дисциплины*, но эти понятія — далеко не одно и то же.

Управленіе можно сравнить съ базисомъ равнобедреннаго треугольника, между тѣмъ какъ обученіе и дисциплина подобны двумъ равнымъ сторонамъ его, возведеннымъ на этомъ основаніи.

І. Сущность и задача управленія.

Воспитывать, въ собственномъ смыслѣ этого слова, значитъ прежде всего развивать кругъ мыслей и воззрѣній воспитанника такимъ образомъ, чтобы ему сдѣлались доступны высшіе интересы, т. е. пониманіе истиннаго, прекраснаго, добраго и святаго; затѣмъ слѣдуетъ заботиться о томъ, чтобы при посредствѣ интереса изъ круга мыслей, изъ воззрѣній ученика возникла послѣдовательная и сильная нравственная воля. Первая изъ этихъ задачъ разрѣшается обученіемъ, вторая — дисциплиной или воспитаніемъ въ тѣсномъ смыслѣ этого слова. Обученіе и дисциплина суть главныя части воспитанія; ихъ цѣль и задача — созданіе нравственной личности; они имѣютъ въ виду добродѣтели въ собственномъ смыслѣ этого слова, какъ то: благородство, справедливость, миролюбіе, правдивость, проведеніе въ дѣло своихъ убѣжденій и т. д. Такъ, на примѣръ, если на урокъ Закона Божія я рассказываю о томъ, какъ заботился Христосъ о больныхъ и бѣдныхъ, затѣмъ привожу ученика къ сужденію объ исполненномъ любви образѣ дѣйствій Господа и, наконецъ, побуждаю ученика къ подражанію этимъ возвышеннымъ поступкамъ, то я работаю надъ нравственнымъ преобразованіемъ его личности путемъ *обученія*. Если же я предоставляю воспитаннику возможность проявить на дѣлѣ его состраданіе къ больнымъ и бѣднымъ и притомъ не только уважу ему средства для этого, но и буду его руководить въ пользованіи ими, то я улучшаю, облагораживаю волю ученика путемъ *дисциплины*. Въ обоихъ случаяхъ дѣло идетъ объ образованіи *хорошаго человека*, какимъ съ каждымъ днемъ долженъ становиться воспитанникъ, чтобы сдѣлаться имъ въ будущемъ и остаться имъ навсегда. Работа воспитателя имѣетъ въ виду болѣе будущее, нежели настоящее.

Но эти обѣ главныя функціи воспитателя, обученіе и дисциплина (*Zucht*), не могутъ быть успѣшны, если мы съ самаго начала

не обуздаемъ грубыхъ наклонностей воспитанника и не научимъ его строгому порядку. Представьте себѣ учителя, обучающаго классъ, въ которомъ одинъ ученикъ громко говоритъ, другой—смѣется, третій—дерется со своимъ сосѣдомъ, четвертый—опаздываетъ на добрые полчаса и т. д.; подобныя нарушенія порядка слишкомъ сильно вредятъ дѣлу, чтобы они могли быть терпимы. Для того, чтобы имѣла успѣхъ тихая, спокойная работа воспитателя, нужно, чтобы какъ семья, такъ и маленькая школьная община, были хорошо ограждены отъ нарушеній правильныхъ отношеній между членами даннаго кружка; нужно, чтобы дѣти по возможности скоро привыкли слѣдовать извѣстному порядку и регулярности; нужно, чтобы они умѣли сплотиться въ правильное общество.

Эта дѣятельность воспитателя, дѣятельность, имѣющая цѣлью препятствовать нарушенію разъ установленнаго порядка и охранять строй семьи и школы, — еще не есть собственно воспитаніе, т. е. она не есть образование круга мыслей съ цѣлью возбужденія извѣстнаго состоянія души; она не есть возвышеніе чувствованій и стремленій до нравственныхъ чертъ характера; другими словами, она не есть улучшеніе внутренняго человѣка. Но она, конечно, есть предварительное условіе или предварительная работа для воспитанія, собственно можетъ назваться его фундаментомъ. Эту дѣятельность называютъ *управленіемъ* воспитанника, потому что она имѣетъ дѣло съ бессознательными привычками и состоитъ въ руководствѣ исключительно внѣшнемъ.

Болтовня, шалости, опаздываніе въ школу, неряшливость одежды, все это—вовсе не преступленіе противъ нравственности, потому что они не имѣютъ никакого отношенія къ нравственнымъ идеямъ. Это—проступки противъ условнаго порядка, нарушенія правильно устроеннаго общежитія, пренебреженіе правилъ, такъ сказать, полицейскихъ.

Такое строгое различіе между собственно воспитаніемъ и управленіемъ дѣлаетъ только научная педагогика. До-гербартова педагогика не признавала этого различія; но для воспитателя очень важно никогда не упускать его изъ виду.

Какова же область управленія?

Ее составляетъ все, что препятствуетъ обученію и воспитанію, или что вторгается въ ихъ дѣятельность. Неточность, безпокойное отношеніе къ дѣлу, неопрятность, лѣность, неумѣренность, мотов-

ство—все это плевелы на полѣ человѣческаго сердца, мѣшающіе зарожденію и росту хорошаго сѣмени. Поэтому, съ самаго начала, они должны быть удалены, какъ враги образованія, и воспитанникъ путемъ ежедневной привычки долженъ быть приведенъ къ точности, умѣнною спокойно сидѣть и держать себя, къ порядку, чистоплотности, прилежанію, умѣренности и бережливости.

Усвоеніе этихъ качествъ, равно какъ и разныхъ хорошихъ обычаевъ, напр., вѣжливости и благопристойности, еще не составляетъ настоящаго внутренняго образованія, но это—первый и необходимый шагъ, который слѣдуетъ дѣлать, выводя изъ состоянія грубого юное существо, еще не обладающее достаточной воспримчивостью для внутренняго образованія. Возрѣнія и воля воспитанника еще не настолько зрѣлы, чтобы онъ самъ предпринялъ эту культурную работу надъ собой; поэтому они должны быть подчинены возрѣніямъ и волѣ воспитателя, хотя бы это и было противъ убѣжденія ученика и совершалось безсознательно для него.

Такимъ образомъ, здѣсь идетъ дѣло о безсознательныхъ привычкахъ, которыя образуютъ предварительную ступень и предварительное условіе для воспитанія въ собственномъ смыслѣ слова, т. е. для облагороженія воли.

Всѣ эти привитыя хорошія качества или безсознательныя привычки называютъ также *косвенными добродѣтелями*, косвенными по тому, что онѣ не непосредственно, не прямо могутъ содѣйствовать выполненію нравственныхъ идей; ихъ значеніе лишь второстепенное, и онѣ стоятъ какъ бы на второмъ мѣстѣ. Мало того, косвенныя добродѣтели могутъ служить даже выполненію очень дурныхъ, вредныхъ намѣреній. Пояснимъ это примѣромъ.

Благотворительность есть добродѣтель *прямая*, потому что она непосредственно выполняетъ нравственное требованіе идеи любви къ ближнимъ. Если человѣкъ путемъ прилежанія и бережливости старается приобрѣсти матеріальныя средства для благотворительныхъ цѣлей, то въ этомъ случаѣ косвенныя добродѣтели (прилежаніе и бережливость) служатъ прямой добродѣтели и въ соединеніи съ ней помогаютъ человѣку въ достиженіи извѣстнаго нравственнаго совершенства. Возьмемъ теперь человѣка также прилежнаго и бережливаго, человѣка неустанно трудящагося надъ приобрѣтеніемъ земныхъ благъ, но обращающаго эти блага лишь на

удовлетвореніе собственнаго эгоизма или даже во вредъ своимъ ближнимъ. Не ясно ли до очевидности, что въ этомъ случаѣ бережливость и прилежаніе служатъ безнравственности.

Достаточно разъяснивъ важность того педагогическаго приѣма, который называется управленіемъ, и опредѣливъ область его дѣятельности, перейдемъ къ разрѣшенію вопросовъ относительно практическаго примѣненія управленія воспитанниками.

Какими мѣропріятіями располагаетъ управленіе? каковы педагогическія основы этихъ мѣропріятій?

Отвѣтъ на это простъ: изслѣдуйте причины беспорядочныхъ наклонностей вашего воспитанника и постарайтесь уничтожить эти причины—тогда, самъ собою, возстановится нарушенный порядокъ. Если ребенокъ проводитъ все утро въ тѣсной и душной классной комнатѣ, тяжелый воздухъ которой вредно дѣйствуетъ на его голову, то онъ становится вялымъ, апатичнымъ, невосприимчивымъ ко всему, происходящему вокругъ него; или же, наоборотъ, онъ начинаетъ вертѣться, смотрѣть по сторонамъ и также теряетъ всякую способность слѣдить за преподаваніемъ.

Разумный учитель не будетъ возлагать на ученика больше того, что послѣдній можетъ выполнить; онъ будетъ слѣдить за удовлетвореніемъ такихъ законныхъ потребностей, какъ голодъ, стремленіе двигаться, дышать свѣжимъ воздухомъ, потребность сна и отдыха.

Причины такихъ стремленій, которыя нарушаютъ порядокъ, могутъ также лежать въ отдѣльныхъ представленіяхъ (постороннихъ), временно овладѣвающихъ ученикомъ. Это должно быть устранено подходящими занятіями, лежащими не выше и не ниже умственнаго горизонта ученика и стоящими въ правильномъ отношеніи къ его кругу мыслей.

Если, на примѣръ, взрослому мальчику во время урока сообщаютъ рассказы слишкомъ легкіе и слишкомъ дѣтскаго характера, то онъ скучаетъ и разсѣивается. Въ его головѣ возникаютъ представленія и воспоминанія совершенно неумѣстныя, не имѣющія ничего общаго съ классными занятіями, и вниманіе исчезаетъ безслѣдно. Тоже самое происходитъ и въ томъ случаѣ, когда предметъ преподаванія превышаетъ способности ученика.

И такъ, подходящій матеріаль обученія, правильно выбранныя

занятія, равно какъ и хорошій способъ преподаванія—вотъ что помогаетъ занять умъ дитяти, овладѣть его вниманіемъ и противодѣйствовать вліянію постороннихъ представленій, расфѣивающихъ ученика, вовлекающихъ его въ беспорядокъ и нарушеніе дисциплины.

Существуетъ рядъ мѣропріятій, какъ напримѣръ, приказаніе, угроза, строгое внушеніе, наказаніе,—мѣропріятій, сильно дѣйствующихъ на умъ дитяти и поэтому сдерживающихъ въ границахъ его беспорядочныя наклонности; но пользоваться этими мѣрами надо какъ можно рѣже и съ большою осторожностью, потому что онѣ оказываютъ вліяніе лишь на короткое время, дѣйствуютъ только внезапно. Продолжительное и равномерное дѣйствующее вліяніе оказываетъ *надзоръ* или *контроль*, который однако-же ни какъ не долженъ переходить въ тягостное преслѣдованіе, лишающее ученика всякой возможности дѣйствовать самостоятельно и свободно.

Самые же вѣрные помощники воспитателя при управленіи — авторитетъ и любовь, возбуждаемые имъ въ душѣ ученика; эти чувства незамѣтнымъ образомъ вовлекаютъ ученика въ образъ мыслей и складъ понятій воспитателя.

Разсмотримъ еще одинъ важный и сильный факторъ въ дѣлѣ управленія воспитанникомъ, разсмотримъ *привычку*, представляющую намъ сумму всѣхъ главныхъ мѣропріятій управленія.

Приучить живое существо къ чему либо значитъ доставить ему возможность такъ часто выполнять какую либо дѣятельность, пока оно не станетъ совершать ее невольно, безсознательно; или же—приучить значитъ такъ часто подвергать одно существо воздействию на него другаго объекта, пока оно не станетъ терпѣть его присутствія совершенно безсознательно; такимъ образомъ *дѣлать* и *терпѣть* становится для него необходимостью, второй натурой.

Какъ можно чаще заниматься какой либо дѣятельностью, значитъ *упражняться* въ ней; этимъ путемъ приобрѣтаются умѣлость и ловкость. Если это такъ, то этой силой привычки мы можемъ, мы должны воспользоваться въ дѣлѣ руководства дѣтскими сердцами. Навыкъ не только даетъ дитяти необходимое умѣнье, не только развиваетъ въ немъ извѣстныя склонности, но вызываетъ

и потребность въ той дѣятельности, къ которой мы успѣли приучить его.

Чѣмъ легче какая либо дѣятельность для ученика, другими словами, чѣмъ больше овладѣль онъ ея трудностями, тѣмъ охотнѣе предается онъ ей. Область этихъ привычекъ очень широка. Можно приучить ученика къ быстрой ходьбѣ, къ умѣнью держаться прямо, къ умѣренной ѣдѣ и питью; въ этихъ и подобныхъ случаяхъ мы имѣемъ дѣло съ *тѣлесными* привычками; привычки касаются *умственной* области, если мы упражняемъ учениковъ, на примѣръ, въ быстромъ мышленіи и вѣрномъ счетѣ. Наконецъ, приучая нашего воспитанника къ справедливости, благотворительности, преданности, выносливости, мы имѣемъ дѣло съ привычками *моральными*.

Тѣмъ не менѣе—и этого мы никогда не должны забывать—путемъ одной только привычки мы можемъ привести человека лишь къ преддверію мудрости и нравственности, но никогда не возведемъ мы его однимъ этимъ средствомъ на высоту интеллигентности и нравственной свободы. Привычка есть не болѣе какъ дрессировка, форма; она не дѣйствуетъ на умъ, сердце и образованіе воли.

Выяснивъ силу и значеніе привычки, обратимся теперь къ вопросу: какимъ образомъ приобрѣтается привычка?

Важнымъ средствомъ къ тому безспорно служитъ *наглядное представленіе*, т. е. благой примѣръ воспитателя и старшихъ учениковъ. Усвоенію хорошихъ привычекъ помогаетъ также цѣлесообразное обученіе; причѣмъ непременно долженъ наблюдаться постепенный переходъ отъ болѣе легкихъ упражненій (тѣлесныхъ) къ труднѣйшимъ (эстетическимъ и умственнымъ); но главное, первое мѣсто при усвоеніи навыка въ чемъ либо слѣдуетъ отвести *упражненію*.

Трудъ, неустанное прилежаніе, желѣзная настойчивость, ежедневно, ежечасно побуждающая воспитанника къ упражненію въ полезномъ, искусномъ, прекрасномъ, справедливомъ и добромъ—вотъ что ведетъ къ цѣли, ведетъ вѣрно, хотя и медленно. Воспитаніе совершается при помощи хорошихъ словъ, но еще лучше, успѣшнѣе—при помощи благихъ дѣяній, постоянной, упорной дѣятельности.

II. Воспитывающее обучение.

Многосторонний интерес, какъ основное понятие педагогики.

Подъ именемъ интереса мы разумѣемъ такое душевное состояніе лица, въ силу котораго занятіе извѣстнымъ предметомъ доставляетъ этому лицу удовольствіе и побуждаетъ его къ самостоятельной дальнѣйшей работѣ въ томъ же направленіи.

Почему же возбужденіе интереса и забота о немъ имѣютъ высокую цѣнность для педагогики? Почему возбужденіе интереса есть ближайшая цѣль обученія?

Потому что изъ интереса возникаетъ хотѣніе, какъ плодъ изъ цвѣтка, а воздѣйствіе на волю есть конечная цѣль воспитывающаго обученія. Если ученикъ интересуется чѣмъ либо, то онъ ставитъ это своей цѣлью и ищетъ средства для ея достиженія. Ставить же себѣ цѣли и изыскивать средства для ихъ достиженія, это и значить серьезно хотѣть чего либо. Это воздѣйствіе на волю оказываетъ только чистый (безкорыстный) интересъ, внушенный непосредственно самимъ предметомъ занятій, а не тѣми выгодами, которыя связаны съ этими занятіями, и которыя имѣютъ значеніе чисто эгоистическое, косвенное. Интересъ, какъ его понимаетъ научная педагогика, состоитъ не въ мимолетномъ любопытствѣ, возбужденномъ какимъ либо предметомъ; нѣтъ, интересъ есть состояніе ума продолжительное, остающееся долгое время. Поэтому дидактическое требованіе возбуждать интересъ не тождественно съ требованіемъ дѣлать обученіе интереснымъ. Учитель можетъ сдѣлать урокъ очень интереснымъ, показывая дѣтямъ картины, забавляя ихъ рассказами и шутками, и это, конечно, лучше, чѣмъ заставлять учениковъ томиться отъ скуки; но, чтобы такимъ путемъ учитель возбудилъ въ нихъ прочную охоту къ усвоенію предмета, охоту работать внѣ классныхъ занятій, въ этомъ мы позволимъ себѣ сильно усомниться.

Разсмотримъ различные виды интереса. Уже изо всего сказаннаго выше ясно, что человѣкъ можетъ чувствовать интересъ къ различнымъ предметамъ. Одинъ интересуется музыкой, другой драматическимъ искусствомъ, третій зоологіей, четвертый исторіей, пятый садоводствомъ и т. д. Однако въ психологіи интересъ клас-

сифицируется не по объектамъ его, но по тѣмъ умственнымъ функциямъ, которыя онъ вызываетъ; соотвѣтственно этому различаютъ: интересъ познанія (эмпирической, спекулятивный и эстетическій) и интересъ изъ участія или склонности (симпатическій, социальный и религіозный).

Займемся болѣе подробнымъ разъясненіемъ этихъ различныхъ классовъ интереса.

Кто охотно изучаетъ опыты науки, историческія дѣянія и не менѣе охотно производитъ наблюденія надъ явленіями и происшествіями обыденной жизни, тотъ обладаетъ *эмпирическимъ* интересомъ (благородное стремленіе къ познанію); человекъ, имѣющій подобное стремленіе, желаетъ прежде всего расширить кругъ своихъ конкретныхъ представленій. Если же онъ начинаетъ вдумываться въ нихъ, задаетъ себѣ вопросы о цѣляхъ и средствахъ, причинахъ и слѣдствіяхъ и т. д., то онъ подчиняется вліянію *спекулятивнаго* интереса. Если мы рѣшаемъ вопросъ о красотѣ или безобразіи предмета, о томъ, насколько онъ нравится намъ по своимъ наружнымъ проявленіямъ, то въ насъ дѣйствуетъ интересъ *эстетическій*.

Если мое сердце влечетъ меня къ извѣстной особѣ, къ матери, отцу, другу, если я чувствую состраданіе къ ихъ несчастью и радуюсь ихъ счастью, это — проявленіе интереса *симпатическаго*. Интересъ, вызываемый въ насъ общиной, на примѣръ, церковью, школой, государствомъ, равно какъ и интересъ къ общему благу, называется *социальнымъ*, а наша любовь къ Богу — *религіознымъ* интересомъ.

Всѣ эти виды интереса возникаютъ въ каждой, хотя сколько нибудь, развитой душѣ. Они живутъ въ груди бѣднаго сельскаго ученика, равно какъ и въ груди богатаго студента университета. Съумѣйте только пробудить ихъ, съумѣйте вызвать охоту къ обученію, съумѣйте указать ученикамъ на вспомогательныя средства, на источники для почерпанія познанія, — тогда вы увидите, гг. учителя, что вамъ не придется все, подлежащее изученію, сообщать на вашихъ урокахъ: дѣти научатся многому сами собой, по собственному побужденію.

Всѣ эти виды интереса представляютъ собою неизсякаемые источники духовной силы. Научная же педагогика заботится о

возбужденіи не одного какого либо изъ этихъ видовъ, но всѣхъ ихъ и притомъ, по возможности, въ равной мѣрѣ, для того чтобы образованіе ученика было *многосторонне*.

Такимъ образомъ мы пришли къ слѣдующему основному положенію научной педагогики: „ближайшая цѣль обученія есть образованіе многосторонняго интереса“.

Въ этомъ положеніи указывается также и воспитательный элементъ обученія. Воспитывающее обученіе есть такое образованіе круга мыслей, при которомъ равномерно заботятся о высшихъ интересахъ. Отсюда *ближайшая преслѣдуемая цѣль* есть многостороннее образованіе ученика, дающее широкую основу его желаніямъ; но *конечная цѣль* есть образованіе, путемъ интереса, моральнаго характера.

Такимъ образомъ, интересъ есть связующій членъ между теоріей (убѣжденія, кругъ мыслей) и практикой (желаніе и дѣйствіе).

Теперь возникаетъ вопросъ: какимъ способомъ, какими свойствами можно возбудить и поддержать интересъ? Это очень важный вопросъ, вопросъ, достойный стать для каждаго учителя предметомъ серьезнаго обсужденія и самаго добросовѣстнаго изслѣдованія. Положа руку на сердце, нельзя утверждать, что онъ вполнѣ разрѣшенъ кѣмъ либо; поэтому и намъ придется ограничиться здѣсь лишь нѣсколькими указаніями.

Возбужденію интереса способствуетъ прежде всего, подходящій къ степени развитія юношества, старательно выбранный учебный матеріаль, равно какъ и хорошая обработка его; далѣе,—связь новаго съ извѣстнымъ, усвоеннымъ прежде; внутреннее соединеніе представленій, сообщаемыхъ ученику, и образованіе рядовъ этихъ представленій; отсутствіе обремененія учебнымъ матеріаломъ; предоставленіе достаточнаго времени для образованія новыхъ понятій и для развитія ихъ, и наконецъ, живое, задушевное изложеніе урока и умственная свѣжесть учителя.

Укажемъ теперь въ общихъ чертахъ отношеніе интереса къ отдѣльнымъ учебнымъ предметамъ, которые относятся къ нему, какъ средство къ цѣли. Учебные предметы служатъ къ тому, чтобы возбуждать и развивать различные виды интереса.

Математическія науки особенно хорошо, такъ сказать, поли-

ругують способности мышленія или, говоря языкомъ научной педагогики, онѣ представляютъ средство къ возбужденію *спекулятивнаго* интереса.

Естественныя науки служатъ какъ *эмпирическому* интересу, побуждая насъ къ наблюденію и разсматриванію разныхъ предметовъ, такъ равно и интересу *эстетическому*, возбуждая въ насъ пониманіе красотъ природы; кромѣ того онѣ не чужды и спекулятивнаго интереса, требуя вдумыванія во все видѣнное и его изслѣдованія; слѣдовательно, вообще ихъ задача—развитіе *интереса къ знанію*.

Но есть предметъ, возбуждающій въ насъ всѣ виды интереса, главнымъ же образомъ *интересъ сочувствія, участія*; это—исторія въ обширнѣйшемъ смыслѣ слова, заключающая въ себѣ рассказы о прошломъ, поэзію, языкованіе и т. д. Поэтому значеніе ея для воспитывающаго обученія—громадно.

Вниманіе. Перцепція и апперцепція.

Въ дѣлѣ обученія очень большую важность имѣетъ возбужденіе произвольнаго вниманія.

Отвѣтимъ прежде всего на вопросъ: „что такое вниманіе?“

Этому понятію противопоставляютъ разсѣянность, т. е. раздѣленіе сознанія; слѣдовательно, вниманіе состоитъ въ устремленіи, обращеніи мысли на одинъ пунктъ, на опредѣленное представленіе, другими словами, *вниманіе есть сосредоточеніе сознанія*.

Въ состояніи разсѣянности различныя представленія проходятъ мимо насъ быстро и невоспринятыми; они не проникаютъ въ наше сознаніе, мы не удерживаемъ ихъ, не овладѣваемъ ими. При внимательномъ отношеніи къ представленіямъ, они достигаютъ для насъ извѣстной ясности; мы воспринимаемъ ихъ, они дѣлаются для насъ познаніемъ и прочно нами сохраняются. Если наше вниманіе достигло высокой степени, то мы такъ углубляемся въ извѣстныя представленія или мысли, что происходящіе вокругъ насъ факты остаются совсѣмъ незамѣченными и невоспринятыми нами.

Надо различать два главные рода вниманія: принужденное и свободное вниманіе. Въ первомъ случаѣ наше вниманіе направляется на извѣстный объектъ, потому что мы этого хотимъ, или потому

что насъ заставляютъ, принуждаютъ отнестись къ нему внимательно; во второмъ же случаѣ весь нашъ внутренній міръ сосредоточивается на томъ предметѣ, занятіе которымъ доставляетъ намъ наслажденіе. Этотъ родъ вниманія имѣетъ наибольшую цѣнность въ дѣлѣ воспитанія юношества, потому что только при его помощи возбуждается и поддерживается интересъ, составляющій ближайшую и важнѣйшую цѣль обученія. Однако, извѣстная дѣятельность выпадаетъ и на долю принужденнаго вниманія; именно его приходится напрягать при усваиваніи новыхъ представленій, а иногда также и при соединеніи ихъ съ представленіями уже знакомыми, приобрѣтенными ранѣе. Замѣтимъ здѣсь, что простое воспринятіе новыхъ представленій называется *перцепціей*, а усвоеніе ихъ и связь, соединеніе новыхъ представленій съ прежде извѣстными, равно какъ и слѣдующее затѣмъ преобразование, перерабатываніе стараго или новаго матеріала—все это называется *ап-перцепціей*. Ясно, что каждое представленіе должно быть сначала перцепировано, а затѣмъ уже апперцепировано.

Ученіе есть ничто иное, какъ процессы перцепціи и апперцепціи, и задача учителя состоитъ въ томъ, чтобы поддерживать оба эти процесса, иначе говоря—въ томъ, чтобы способствовать образованію ясныхъ представленій и затѣмъ надлежащимъ образомъ связывать ихъ съ прежними.

Умъ, только перцепирующій, воспринимаетъ духовную пищу; умъ апперцепирующій перевариваетъ ее, усваиваетъ на самомъ дѣлѣ, а въ этомъ и состоитъ духовный ростъ личности. Чѣмъ значительнѣе апперцепирующая дѣятельность человѣка, тѣмъ выше его умственное образованіе.

Къ средствамъ, возбуждающимъ первоначальнаго вида вниманіе (перцепція), слѣдуетъ отнести: наглядное представленіе, живое изложеніе, сохраненіе свѣжести впечатлѣній ученика путемъ промежутковъ, паузъ между занятіями и не непосредственнаго перехода отъ одного предмета къ другому, прямо противоположному.

Вниманію же усваивающему (апперцепція) способствуетъ основательное подготовленіе къ воспріятію новаго, что достигается путемъ аналитическаго преподаванія, т. е. такого преподаванія, которое пробуждаетъ въ ученикѣ уже знакомыя ему представленія, сродныя новымъ, только что приобрѣтеннымъ; къ другимъ сред-

ствамъ, возбуждающимъ апперцепцію, относятся: изложеніе новаго матеріала частями или отрывками (возбужденіе напряженности) и наконецъ пробужденіе самостоятельнаго участія ученика въ его обученіи путемъ разговорной формы урока (научныя бесѣды).

Культурно-историческія ступени. Концентрація преподаванія.

Реформа въ преподаваніи, введенная Гербартомъ и доконченная его послѣдователями (съ Циллеромъ во главѣ) обнимаетъ собою: во-первыхъ, выборъ и порядокъ учебнаго матеріала, во-вторыхъ, взаимное отношеніе отдѣльныхъ учебныхъ предметовъ другъ къ другу и, въ-третьихъ, перерабатываніе (усвоеніе) учебнаго матеріала. Изложимъ сначала оба первые пункта, находящіеся въ тѣсной зависимости другъ съ другомъ; третій же составитъ предметъ слѣдующей главы.

По Циллеру, имѣя въ виду нравственно-религіозную цѣль воспитанія, самымъ основнымъ и важнымъ предметомъ обученія мы должны считать тотъ матеріаль, который служитъ для образованія круга мыслей (*Gesinnungsstoffe*).

Этотъ нравственно-религіозный матеріаль долженъ содержать въ наглядной формѣ религіозныя и нравственныя идеи, слѣдовательно, долженъ быть *историческимъ* матеріаломъ. Въ то же время подходящій историческій матеріаль (понимая его въ широкомъ смыслѣ, со включеніемъ библейскихъ разсказовъ и такихъ произведеній народнаго творчества, какъ напр., сказки, басни, саги, эпопеи и т. д.) способствуетъ возбужденію самаго высокаго вида интереса, именно интереса участія. Чѣмъ же слѣдуетъ руководиться въ выборѣ этого образовательнаго матеріала? Прежде всего онъ долженъ пробуждать въ ученикѣ интересъ, такъ какъ именно въ этомъ и состоитъ ближайшая цѣль обученія, а это достигается лишь въ томъ случаѣ, когда выбранный матеріаль соотвѣтствуетъ ступени развитія, на которой находится ученикъ. Замѣчательнымъ или, вѣрнѣе, естественнымъ образомъ эти ступени развитія юноши соотвѣтствуютъ культурнымъ ступенямъ цѣлаго человѣчества. Циллеръ находитъ въ этой мысли указаніе къ отысканію подходящаго матеріала. Слѣдовательно, чѣмъ старше, чѣмъ развитѣе ученикъ,

тѣмъ высшую культурную ступень должны мы взять за матеріаль для религіозно-нравственнаго образованія юной души.

Весь учебный матеріаль разбивается Циллеромъ на 8 лѣтъ слѣдующимъ образомъ.

Въ 1 году	12 сказокъ Гриммовъ;
„ 2 „	Жизнь Робинзона;
„ 3 „	Исторія патриарховъ;
„ 4 „	Времена судей Іудейскихъ;
„ 5 „	Іудейскіе цари;
„ 6 „	Жизнь Іисуса Христа;
„ 7 „	Исторія Апостоловъ;
„ 8 „	Исторія реформаціи и катехизисъ.

По мнѣнію Циллера, въ этомъ матеріалѣ и притомъ расположенномъ указаннымъ образомъ, ученикъ проходитъ главные моменты извѣстнаго намъ развитія человѣчества, моменты, соотвѣтствующіе его собственному развитію.

Циллеръ, Рейнъ, а также и другіе послѣдователи Гербарта, признавали, что этотъ культурно-историческій образовательный матеріаль—для того, чтобы различныя отрасли знанія находились во внутренней связи и взаимномъ соотношеніи другъ съ другомъ—долженъ быть не только внутренне связанъ съ прочими предметами преподаванія, но что роль этихъ послѣднихъ—направляться къ образовательному матеріалу, какъ къ своему центру и группироваться около него, дополняя и укрѣпляя его въ памяти и сознаніи ученика. Естественная исторія, географія и, насколько возможно, даже счисленіе проходятся именно въ томъ порядкѣ и такимъ образомъ, какъ это требуется и вызывается историческимъ сюжетомъ.

Для примѣра разберемъ изученіе исторіи Авраама. Миролубіе, безкорыстіе и доброжелательство—вотъ тѣ добродѣтели, олицетвореніемъ которыхъ является этотъ патриархъ. Но въ описаніе его жизни входятъ также познанія чисто внѣшнія, познанія изъ окружающаго міра. Такъ, изъ области географіи мы затрогиваемъ Месопотамію, Ханаанъ, Египеть, Іорданъ и т. д.; изъ естественной исторіи—золото, серебро, смолу, соль, лѣса, пастбища, хлѣбъ, вино, верблюда, осла, рогатый скотъ, козъ, овецъ, молоко, звѣзды, климатъ

и проч.; далѣе, изъ этнографіи—переселенія, средства къ жизни, одежду, оружіе, гостепрѣимство, мѣну, погребеніе, богослуженіе, жертвы и т. д.

На урокахъ рисованія слѣдуетъ хотя примитивно начертить шатеръ, алтарь. Упомянутіе о стадахъ и богатствѣ Авраама даетъ матеріалъ для задачъ на счисленіе. Уроки пѣнія будутъ заняты изученіемъ мотивовъ номадовъ и пастуховъ. Такимъ образомъ вокругъ повѣствованія объ Авраамѣ сгруппируется масса самыхъ разнообразныхъ свѣдѣній и упражненій. Подобное соединеніе всѣхъ учебныхъ предметовъ съ культурно-историческимъ матеріаломъ, соединеніе, при которомъ послѣдній сохраняетъ вполнѣ первенствующее и управляющее положеніе, называется по Циллеру *концентраціей преподаванія*.

Различаютъ двоякую концентрацію: во-первыхъ, группированіе естественно-историческаго, математическаго и грамматическаго матеріала вокругъ культурно-историческаго центра; во-вторыхъ, единство умственнаго развитія ученика, согласованіе предлагаемаго ему образованіемъ матеріала съ тѣмъ ядромъ нравственности, которое ставится центромъ его духовнаго развитія.

Что-же говоритъ въ пользу этихъ идей концентраціи? Какими мотивами оправдываются онѣ?

1. Углубленіе мысли въ историческое цѣлое, достигнутое степени образованія ученика въ данное время, пробуждаетъ въ немъ всѣ высокіе виды интереса.

2. Эти идеи споспѣшествуютъ нравственному развитію, слѣдовательно, обученіе становится на самомъ дѣлѣ воспитывающимъ. Господство нравственно-религіознаго образованія во внутреннемъ мірѣ и подчиненіе воли идеалу возможны только тогда, когда весь матеріалъ знанія связанъ духовными нитями съ религіозно-нравственнымъ центромъ, дополняя и поддерживая его.

3. Концентраціей преподаванія сопутствуется и поддерживается единство сознанія, а это составляетъ преддверіе на пути стремленія къ нравственности и вѣрѣ. Кромѣ того, многочисленность учебныхъ предметовъ, разнообразіе и разрозненность ихъ ведутъ ученика къ разсѣянности, къ знаніямъ отрывочнымъ, ничѣмъ не связаннымъ другъ съ другомъ. Этой опасности противодѣйствуетъ концентрація обученія.

4. Многие учебные предметы, какъ напр., обученіе языкамъ, математикѣ, этикѣ и религіи, вслѣдствіе такого соединенія съ предметами, выигрываютъ и въ педагогическомъ достоинствѣ, и въ психической силѣ, такъ какъ гораздо легче приковать интересъ ученика къ предметамъ и образамъ, нежели къ идеямъ отвлеченнымъ.

Идея концентраціи обученія обязана своимъ развитіемъ и наиболѣе законченнымъ выраженіемъ Циллеру. У Гербарта мы находимъ лишь отдѣльныя указанія на то, что разнообразныя учебныя познанія не должны сообщаться ученику изолированно, „но должны связываться нитями мышленія“. Это педагогическое правило Гербартъ примѣнялъ на практикѣ, пользуясь Одиссеей Гомера, чтобы въ связи съ преподаваніемъ греческаго языка, познакомить ученика съ подходящей къ его развитію культурной ступеню исторіи человѣчества.

Въ сочиненіи, озаглавленномъ «І. Ф. Гербартъ и его педагогика», не случайно и не неумышленно дано мѣсто выраженію воззрѣній Циллера.

Циллеръ былъ не только ученикомъ и послѣдователемъ Гербарта, онъ былъ энергичнымъ и талантливымъ труженикомъ въ дѣлѣ дальнѣйшаго развитія идей великаго учителя. Излагая педагогику Гербарта, невозможно остановиться на томъ, что было сказано только имъ самимъ, какъ невозможно опираться только на тѣ примѣры, на тѣ практическія примѣненія, которыя удалось осуществить творцу научной педагогики. Его реформа въ дѣлѣ воспитанія и обученія продолжала жить и развиваться послѣ его смерти.

Тѣхъ педагоговъ, которые призывали къ жизни идеи Гербарта, мы не можемъ, не должны игнорировать; они сдѣлались выразителями направленія, которое одушевляло Гербарта въ его педагогической дѣятельности. Циллера, Рейна, Стои, Кера, Штрюмпеля, Фрѣлиха и многихъ другихъ Гербартианцевъ если въ чемъ и можно упрекать, то лишь въ черезъ-чуръ педантическомъ слѣдованіи его указаніямъ и его направленію. Поэтому, встрѣчая въ статьѣ ссылки не на самого Гербарта, а на одного изъ учениковъ его, читатель можетъ быть спокоенъ, что этимъ не нарушается цѣльность сочиненія. Идеи Гербарта, въ освѣщеніи и развитіи

последователей его научной педагогики, не только ничего не теряют, но, напротивъ, выигрываютъ въ яркости, полнотѣ и популярности.

Аналитическое подготовленіе къ новому (ступень анализа). Предложеніе новаго (синтезъ).

Согласно психологическимъ воззрѣніямъ, ученіе и всякое познание есть процессъ апперцепціи, то есть: всѣ новыя представленія усваиваются ученикомъ съ помощью старыхъ, знакомыхъ ему, рядовъ представленій. Эти знакомыя ученику соединенія представленій суть для него *воспринятые* или усвоенныя, новыя же—*воспринимаемыя* и усваиваемыя.

Для того, чтобы *новое* могло быть понято и обработано, чтобы оно могло укрѣпиться въ сознаніи, последнее должно быть подготовлено къ воспринятію соотвѣтствующимъ старымъ матеріаломъ. Отсюда слѣдуетъ такой порядокъ: сначала обработываніе стараго (анализъ), а затѣмъ уже предложеніе и обработываніе новаго (синтезъ).

Разсмотрѣвъ подробнѣе процессъ апперцепціи, на которомъ основываются обѣ первыя формальныя ступени (анализъ и синтезъ), мы найдемъ, что онъ состоитъ изъ многихъ отдѣльныхъ психическихъ актовъ. Во-первыхъ, воспринятіе или представленіе новаго (перцепція), возбужденіе соотвѣтствующихъ знакомыхъ представленій, затѣмъ нѣкоторыя измѣненія (модификація) новыхъ, а равно и знакомыхъ уже представленій и, наконецъ, усвоеніе или упорядоченіе новаго среди готоваго запаса мыслей.

Примѣръ.

На урокъ географіи учитель описываетъ области вѣчнаго снѣга и льда въ полярныхъ странахъ. Совершенно бесполезно и даже непонятно будетъ для ученика это описаніе, если преподаватель не призоветъ ему на помощь зимняго ландшафта родины, съ его ледянымъ покровомъ рѣкъ, съ холодными вѣтрами и мятелями, снѣжными полями и т. д. Но эта знакомая, родная картина должна быть развита и дополнена описаніемъ ледяныхъ горъ, торосовъ, равно какъ и рассказами о пушныхъ звѣряхъ и птицахъ, населяющихъ описываемыя мѣстности. Только послѣ этихъ необходимыхъ измѣненій ученикъ получитъ истинное понятіе о полярныхъ странахъ; только

эта ступень модификаціи вполне закончить необходимый для его сознания процесс апперцепціи. Старыя и новыя представленія всегда имѣютъ что-либо общее между собою, вслѣдствіе чего они составляютъ какъ-бы цѣпь, каждое звено которой захватываетъ предыдущее звено. Поэтому всякое новое, неизвѣстное понятіе можно ввести въ эту цѣпь не иначе, какъ связавъ его съ послѣднимъ готовымъ звеномъ цѣпи извѣстныхъ намъ представленій.

На основаніи этихъ соображеній Гербартъ рекомендуетъ учителю слѣдующее подготовленіе ученика къ воспринятію новаго. Прежде всего въ умѣ ученика слѣдуетъ вызвать, возстановить всѣ старыя представленія, состоящія въ какомъ-либо отношеніи къ новому и могущія разъяснить это новое; съ этою цѣлью кругъ мыслей и готовыхъ свѣдѣній ученика *расчленяется* (анализируется), и тѣ представленія, которыя собственно нужны для нашей учебной цѣли, освобождаются отъ другихъ представленій, заслоняющихъ ихъ. Затѣмъ, если окажется необходимымъ, взятыя представленія расширяются, исправляются и дополняются. Правильное обученіе, соответствующее ученіямъ психологіи, требуетъ, чтобы, при усвоеніи новаго учебнаго матеріала, ступень анализа, т. е. аналитическая подготовка, велась въ формѣ бесѣды при самостоятельномъ участіи въ ней ученика. Этимъ путемъ приводятъ также ученика именно въ то расположеніе, которое ему необходимо для лучшаго воспринятія новаго: вызывая въ ученикѣ знакомыя ему представленія, мы держимъ его въ состояніи ожиданія и этимъ возбуждаемъ въ немъ интересъ къ тому предмету, о которомъ ведемъ потомъ рѣчь.

Приложимъ все сказанное къ примѣру, — къ изученію и объясненію стихотвореній.

Каждое стихотвореніе содержаніемъ своимъ всегда предлагаетъ ученику что-либо новое и поэтому можетъ быть вполне понято ученикомъ лишь въ томъ случаѣ, если до чтенія самыхъ стиховъ въ сознаніи ученика будутъ вызваны и переработаны представленія, родственныя содержанію стиховъ. Кромѣ того, ученика надо, такъ сказать, ввести въ положеніе и настроеніе поэта, возбудить интересъ. Достиженіе этой цѣли есть задача аналитической бесѣды, которая способствуетъ также истинному пониманію стихотворенія ученикомъ; предшествующія чтенію разъясненія, указаніе взаимной связи между представленіями и сопоставленіе послѣднихъ въ тѣсно связанные

ряды, устраняютъ необходимость перерывовъ чтенія стиховъ вставленіемъ замѣчаній, и предлагаемое стихотвореніе сохраняетъ тогда всю свою поэтическую прелесть и очарованіе. Вѣдь, при чтеніи стиховъ дѣло не въ томъ только, чтобы получить новыя познанія, изучить что-либо полезное, но также и въ возможности наслаждаться высокою, совершенной идеей, выраженной въ прекрасной формѣ, ощущать благородныя чувства, воспламеняться истиной, добромъ и красотой—и черезъ то возвыситься умственно и духовно.

Перерабатываніе учебнаго матеріала. Формальныя ступени.

Такъ какъ научная педагогика требуетъ самаго основательнаго и наиболѣе полнаго ознакомленія ученика съ учебнымъ предметомъ, то особенно удобнымъ пріемомъ для достиженія названныхъ цѣлей служитъ расчлененіе преподаванія. Состоитъ оно въ томъ, что обученіе какому бы то ни было предмету разлагается на такіе небольшіе отдѣлы, которые могутъ быть усвоены въ одинъ урокъ или вообще въ небольшой промежутокъ времени. Такіе отдѣлы Циллеръ называетъ *методической единицей*. Въ библейской исторіи такую методическую единицу составляетъ одинъ рассказъ, въ естественной исторіи—описаніе растенія или животнаго, въ грамматикѣ—склоненіе или родовое правило и т. п.

Каждая методическая единица должна быть обработана такъ, чтобы она сдѣлалась полной духовной собственностью ученика, т. е. чтобы онъ получилъ о ней ясное представленіе, связалъ ее съ другими родственными познаніями и овладѣлъ тѣми понятіями, общими мыслями и законами, которые въ ней заключены.

Съ цѣлью приведенія ученика къ такой зрѣлости познанія, научная педагогика требуетъ, чтобы процессъ обученія проходилъ черезъ пять ступеней, которыя—вслѣдствіе того, что онѣ, независимо отъ содержанія, имѣютъ въ виду извѣстную форму умственнаго развитія ученика—называются *формальными ступенями*.

Первая ступень. Подготовленіе (анализъ). Задача этой ступени есть указаніе ученику того, къ какимъ знакомымъ уже ему понятіямъ долженъ примкнуть тотъ новый учебный матеріалъ, который составляетъ содержаніе урока. Слѣдовательно, первая ступень какъ бы prepares почву для новыхъ представленій, указывая имъ

опредѣленное мѣсто въ кругу старыхъ представлений, уже усвоенныхъ ученикомъ.

Эта ступень состоитъ въ восстановленіи въ памяти ученика тѣхъ старыхъ представлений, которыя, благодаря ихъ сродству съ новыми, облегчаютъ усвоеніе послѣднихъ. Гербартъ и Циллеръ называютъ эту подготовительную или предварительную бесѣду ступенью анализа.

Вторая ступень. Предложеніе новаго (синтезъ или ступень разъясненія). Только въ душѣ, приготовленной путемъ предварительной бесѣды, могутъ быть успѣшно посѣяны новыя сѣмена. Начинать знакомство съ новымъ слѣдуетъ наиболѣе конкретнымъ и интереснымъ путемъ. Такъ напр., при описаніи какого-либо предмета, его слѣдуетъ показать въ натурѣ или, по крайней мѣрѣ, на рисункѣ; затѣмъ нужно заставить перерисовать его, сдѣлать описаніе его въ видѣ связнаго разсказа, въ которомъ путемъ наводящихъ вопросовъ слѣдуетъ отыскать центръ, ядро интереса и главнаго смысла (концентрація). Такимъ образомъ въ умѣ ученика образуется тѣсный рядъ, или вѣрнѣе, какъ-бы ткань представлений. Эту ткань не слѣдуетъ раздѣлять на части отрывочными вопросами съ цѣлью повторенія переданнаго. Гораздо полезнѣе будетъ заставить ученика излагать одинъ отдѣлъ за другимъ въ той послѣдовательности и связи, какая требуется даннымъ урокомъ.

Третья ступень. Ассоціація или соединеніе. Для того чтобы познанное новое не лежало въ душѣ ученика одиноко, какъ отдѣльная нить около ткани, чтобы ученикъ достигъ извѣстнаго единства своихъ представлений, наконецъ, чтобы онъ былъ въ состояніи сдѣлать общій выводъ изъ многихъ сходныхъ понятій,—только что усвоенное новое должно быть сравнено съ такимъ матеріаломъ, который родственъ ему по значенію и уже ранѣе былъ сообщенъ ученику и переработанъ имъ. Большую пользу приносить также сравненіе различныхъ отдѣловъ сообщеннаго новаго матеріала и указаніе сходства и различія между ними.

Четвертая ступень. Усвоеніе или приведеніе въ порядокъ сдѣланныхъ выводовъ (система). На этой ступени цѣль дѣятельности учителя такова: изъ частныхъ вывести общее, отдѣльные выводы расположить въ порядкѣ, какъ одно цѣлое и назвать настоящими науч-

ными именами всё отдѣлы этого цѣлаго. Это отвлеченіе, это полнѣйшее усвоеніе или апперцепція, достигается тѣмъ путемъ, что все различіе перерабатываемыхъ понятій отодвигается на второй планъ, а на первый планъ выдвигается лишь общее, которое такимъ образомъ легко замѣчается, схватывается ученикомъ и приводитъ его къ объединенію познаній и группировкѣ ихъ.

Пятая ступень. Приложение (метода). Такъ какъ научная педагогика имѣетъ въ виду такое знаніе, которое должно быть приложимо къ жизни, то на пятой, послѣдней ступени преподаванія, учитель долженъ упражнять ученика именно въ усвоеніи этой, такъ сказать, практической стороны его дѣятельности: онъ долженъ научить его тому, какъ слѣдуетъ пользоваться пріобрѣтенными познаніями, а также и тому, какимъ образомъ упражнять развитыя уже способности. Примѣнять на практикѣ пріобрѣтенныя познанія мы можемъ лишь въ томъ случаѣ, когда мы вполне овладѣли ими и вполне убѣдились въ истинности нашихъ теоретическихъ свѣдѣній. Поэтому, существенно важную цѣль дѣятельности учителя на пятой ступени составляетъ то повтореніе пройденнаго, которое помогаетъ ученику вполне овладѣть сообщенными ему познаніями.

Въ заключеніе скажемъ нѣсколько словъ о значеніи и важности формальныхъ ступеней въ дѣлѣ преподаванія.

Соглашаясь съ Гербартомъ въ томъ, что процессъ обученія тѣсно связанъ съ психическими процессами перцепціи и апперцепціи, мы необходимо придемъ къ согласію съ творцомъ научной педагогики и въ дальнѣйшемъ, т. е. въ томъ, что успѣшность обученія находится въ прямой зависимости отъ принятія во вниманіе тѣхъ законовъ, которые управляютъ названными психическими процессами. Этого правила никогда не слѣдуетъ упускать изъ виду; никогда не слѣдуетъ забывать и того, что чѣмъ строже, систематичнѣе будемъ мы держаться установленнаго плана при разработкѣ учебнаго матеріала, тѣмъ успѣшнѣе будетъ педагогическая дѣятельность учителя, тѣмъ правильнѣе разовьются духовныя и умственныя способности его воспитанника. Вотъ почему ни одна изъ тѣхъ методическихъ единицъ, на которыя разбивается учебный предметъ, не можетъ, не должна быть пройдена иначе, какъ при помощи всѣхъ (пяти) формальныхъ ступеней. Очень важно также и умѣнье проходить эти ступени одну за другой въ послѣдовательной связи и безъ

промежутковъ слишкомъ длинныхъ, а потому ослабляющихъ или вовсе уничтожающихъ эту связь. Гербартъ говоритъ, что обученіе при помощи формальныхъ ступеней есть въ сущности постоянный переходъ ученика отъ углубленія въ какой-нибудь предметъ къ усвоенію его затѣмъ памятью. Отсюда онъ заключаетъ, что если углубленіе и должно предшествовать запоминанію, то во всякомъ случаѣ умъ ученика не выдержитъ долгаго напряженія перваго черезъ-чуръ отвлеченнаго труда, и въ видахъ равномѣрнаго и по, сильнаго участія всѣхъ духовныхъ способностей ученика слѣдуетъ мѣнять характеръ его умственной работы.

Вотъ подлинныя слова объ этомъ Гербарта: „Преподавателю я прежде всего предписываю слѣдующее правило: въ каждой незначительнѣйшей группѣ учебныхъ предметовъ отводить равное мѣсто пониманію и запоминанію. Слѣдовательно, въ равной мѣрѣ нужно заботиться объ ясности каждаго отдѣльнаго познанія, объ ассоціаціи многихъ представленій, о приведеніи въ порядокъ представленій ассоціированныхъ и, наконецъ, объ упражненіи ученика съ цѣлью усовершенствованія его въ приобрѣтенныхъ познаніяхъ.“

Методы и формы обученія.

Научная педагогика дѣлаетъ строгое различіе между *методомъ* т. е. закономѣрнымъ шествіемъ къ опредѣленной цѣли и *формой обученія*, которая есть ни что иное, какъ способъ передачи того, на что указываетъ метода.

Методъ научная педагогика признаетъ собственно двѣ: а) *Аналитическую* или *расчленяющую*, которая прилагается для того, чтобы извѣстный уже ученику матеріалъ разложить на составныя части, сдѣлать обзоръ его, дополнить и привести въ порядокъ и б) *синтетическую* или *расширяющую*, которая задается цѣлью расширить кругъ извѣстныхъ ученику мыслей и какъ-бы вывести ихъ за предѣлы этого круга. Но послѣдній процессъ можетъ преслѣдовать двоякаго рода цѣли: или онъ имѣетъ въ виду возбужденіе новыхъ конкретныхъ представленій (предметовъ, фактовъ, лицъ) въ умѣ ученика, или же задача его опредѣляется развитіемъ общихъ мыслей, выводовъ и понятій. Та синтетическая метода, ко-

торая путемъ нагляднаго преподаванія или же путемъ отвлеченнаго изложенія, опирающагося на ранѣ слышанное и видѣнное, приводитъ ученика къ усвоенію новыхъ представленій, называется *представляющей* методой. Второй же родъ синтеза, имѣющій цѣлью указать ученику новыя соотношенія между знакомыми ему представленіями и на основаніи этихъ соотношеній вывести новыя понятія и общіе законы, это—метода *развивающая* или собственно синтетическая.

Такимъ образомъ получаютъ три метода: 1—расчленяющая, 2—представляющая и 3—развивающая. Каждая изъ этихъ трехъ методъ должна имѣть свое мѣсто въ преподаваніи; цѣлесообразное же соединеніе всѣхъ ихъ даетъ намъ то *генетическое* преподаваніе, которое особенно способствуетъ возникновенію въ ученикѣ познаній и потому считается вполне отвѣчающимъ цѣлямъ научной педагогики.

Что касается до формъ обученія, то, совершенно отвергая катехизацію, научная педагогика признаетъ разумными и полезными лишь два вида формъ: во-первыхъ тѣ, которыя требуютъ дѣятельности одного лишь учителя, т. е. непрерывнаго изложенія имъ содержанія урока, и во вторыхъ, формы, основывающіяся на взаимномъ духовномъ общеніи и обмѣнѣ мыслей между учителемъ и ученикомъ.

III. Дисциплина.

Дисциплина есть такое обращеніе воспитателя съ воспитанникомъ, которое опредѣляется цѣлью воспитательнаго обученія. По словамъ Гербарта, дѣло дисциплины—заставить ученика дѣйствовать сообразно съ развитымъ въ немъ кругомъ мыслей; и такъ, дисциплина слѣдуетъ за обученіемъ, дополняетъ его и, по справедливости, считается его помощницей.

Въ ученіи о дисциплинѣ руководящими понятіями служатъ *характеръ и нравственность*.

Педагогика различаетъ *субъективный* и *объективный* характеръ.

Итогъ всѣхъ нравственныхъ свойствъ, которыя намъ прирождены или безсознательно для насъ самимъ привиты намъ воспитаніемъ, составляетъ нашъ объективный характеръ.

Субъективный же характеръ, напротивъ, есть результатъ сознательной работы челоѣка надъ своей нравственной личностью.

Объективный характеръ заключаетъ въ себѣ, во первыхъ, тѣ зародыши и черты опредѣленной индивидуальности, которые составляютъ прирожденныя дарованія челоѣка, и, во вторыхъ, тѣ стремленія, тѣ направленія духовной дѣятельности, которыя онъ безсознательно воспринимаетъ въ юности путемъ обученія и дисциплины, а въ зрѣломъ возрастѣ—путемъ общенія съ людьми и ихъ воздѣйствія на него. Эти черты и направленія характера проявляются въ поступкахъ и желаніяхъ челоѣка, въ его осуществленныхъ и неосуществленныхъ намѣреніяхъ.

Послѣ того какъ въ челоѣкѣ сформировалась отчасти эта объективная сторона характера, наступаетъ очередь болѣе совершенной, болѣе возвышенной работы челоѣка, работы его надъ самимъ собой. Этотъ процессъ сознательной мысли и воли начинается, съ возникновеніемъ размышленія о самомъ себѣ и стремленія изслѣдовать собственный внутренний міръ. Въ эту эпоху передъ челоѣкомъ встаютъ вопросы изъ областей интеллектуальной и этической; въ памяти снова пробуждаются тѣ представленія и понятія, которыми онъ до сихъ поръ руководился, какъ образцами истиннаго, добраго и прекраснаго. Возникшіе вопросы обдумываются и рѣшаются, воспринятія представленія и вѣрованія, по обсужденіи ихъ, или удерживаются на высотѣ руководящихъ идей и понятій, или же отвергаются, какъ несогласныя съ новымъ міросозерцаніемъ челоѣка, міросозерцаніемъ, вырабатываемымъ имъ сознательно и самостоятельно.

Потребность такого самообразованія и сознательной работы надъ собой можетъ проявиться у челоѣка сравнительно рано; она можетъ проснуться у юноши-ученика. Высокія и серьезныя задачи предстоятъ тогда педагогу, руководящему воспитаніемъ юноши! Онъ долженъ оживить и согрѣть работу ученика въ самоизученіи и самоусовершенствованіи; онъ долженъ указать ему въ жизни или въ литературѣ такіе образы, которые отвѣчали-бы стремленіямъ юноши и дали-бы ему живые примѣры для подражанія. Воспитатель долженъ кромѣ того предоставить ученику возможность дѣйствовать и на дѣлѣ испытывать правоту и разумность сознательно пріобрѣтаемыхъ имъ взглядовъ на жизнь.

Въ процессѣ духовнаго возрожденія не мало силъ тратится на борьбу человѣка съ самимъ собой, т. е. съ низменными безнравственными наклонностями, пожеланіями и побужденіями. Въ этой борьбѣ ученику крайне необходимъ наблюдательный глазъ наставника и его надежная рука, предлагающая юношѣ опору въ минуты слабости и упадка энергіи. Въ этомъ смыслѣ воспитателя, какъ и врача, можно назвать помощникомъ природы: оба они способствуютъ оздоровленію натуры человѣка.

Каково же главное содержаніе всей Гербартовой педагогики?

На это самъ авторъ отвѣчаетъ слѣдующими словами: „обученіемъ непосредственно образуется кругъ мыслей, воспитаніемъ— характеръ. Послѣднее немислимо безъ перваго,—въ этомъ главная суть моей педагогики“.

Заключеніе.

Система истинъ, составляющая собственно теорію педагогическаго дѣла, и теперь далеко еще не представляетъ собою чего-либо цѣлаго, законченнаго и вполне разработаннаго. Эта незаконченность, эта неполнота педагогическихъ теорій часто грустнымъ образомъ проявляетъ себя на практикѣ, приводя учителей и воспитателей къ такимъ заблужденіямъ или увлеченіямъ, которыя даютъ печальные результаты—плохо обученное, плохо воспитанное, мало подготовленное къ жизни юношество. Но съ другой стороны юная, несформировавшаяся еще наука о воспитаніи тѣмъ привлекательнѣе и заманчивѣе, чѣмъ больше въ ней неизвѣданнаго и неоткрытаго. Ея непосредственное воздѣйствіе на юную душу воспитанника, ея вліяніе на жизнь человѣка въ будущемъ съ одной стороны и множество неизслѣдованныхъ, неразработанныхъ частныхъ съ другой стороны—вотъ причины, привлекающія къ рѣшенію педагогическихъ задачъ не только спеціалистовъ въ дѣлѣ преподаванія и воспитанія, но и ученыхъ, повидимому, иныхъ категорій: психологовъ, моралистовъ и др.

Гербартъ былъ изъ тѣхъ философовъ, которые значительную часть своего труда и способностей посвящали созданію науки о воспитаніи. Мало того, творецъ такъ называемой научной педагогики ясно и просто доказалъ намъ, что область педагогики есть

въ сущности лишь составная часть того грандіознаго цикла философскихъ наукъ, который заключаетъ въ себѣ также этику и психологію.

Исходя изъ идеальныхъ требованій, поставляемыхъ намъ наукой о нравственности и пользуясь психологическими указаніями, какъ средствами для выполненія этихъ требованій, Герbartъ создалъ дѣйствительно *научную педагогіку*, т. е. такую теорію воспитанія, въ которой нѣтъ мѣста ни произволу, ни случайности, ни шаткимъ основаніямъ.

Правда, на это можно возразить, что сами упомянутые источники педагогическихъ выводовъ Герbartа могутъ быть несвободны отъ погрѣшностей, вслѣдствіе чего и приведутъ къ неправильному построенію всей науки о воспитаніи.

Отвѣтомъ на это возраженіе служитъ, во первыхъ, тотъ точный характеръ, который придалъ Герbartъ психологіи, чѣмъ достигается наибольшее огражденіе этой науки отъ ошибокъ, а, во вторыхъ, самый лучший и правдивый свидѣтель, практика, говоритъ въ пользу научной педагогіки, по крайней мѣрѣ сравнительно съ теоріями дѣятелей противнаго лагеря.

Нельзя также не признать заслугъ Герbartа въ начертаніи того этическаго идеала, который, по его мнѣнію, долженъ преслѣдоваться преподавателемъ, какъ коначная цѣль его вліянія на ученика. Еще не очень далеко то время (да и прошло-ли оно окончательно?), когда узкій утилитарный взглядъ на жизнь вызвалъ въ обществѣ странное опредѣленіе нравственности. „Безнравственны лишь тѣ поступки, которые вредятъ нашимъ ближнимъ“, — вотъ мораль, громко проповѣдывавшаяся и устно, и письменно. Изъ нея слѣдуетъ, какъ прямой выводъ, что человѣкъ, не приносящій никому вреда, нравственнъ. При этомъ разсужденіи упускаютъ изъ вида ту истину, что сумма отрицательныхъ величинъ никогда не бываетъ положительнымъ количествомъ. Эта математическая истина, думается мнѣ, вполне справедлива и въ приложеніи ея къ этическимъ свойствамъ человѣческой природы. Всякій, кому въ какой-либо сферѣ дѣятельности пришлось сталкиваться съ людьми себялюбивыми, эгоистичными, равнодушными ко всему, не касающемуся непосредственно ихъ собственнаго благоденствія; всякій, кому пришлось видѣть, какъ глубоко страдаютъ отъ этого интеле-

ресы отдѣльныхъ лицъ и цѣлыхъ обществъ—пойметъ и оцѣнитъ заслугу Гербарта, начертавшаго намъ высокій нравственный идеалъ *хорошаго* человѣка. Если системамъ правилъ, составляющихъ различныя педагогическія теоріи, правилъ часто строго логичныхъ, разумныхъ и практичныхъ, все-же недоставало того высокаго духа, который оживилъ-бы сухіе перечни педагогическихъ реформъ и мѣропріятій и придалъ-бы образность и ясность тѣмъ цѣлямъ, которыя ими преслѣдовались, то Гербартъ былъ тѣмъ геніальнымъ творцомъ, который съумѣлъ вдунуть душу живую въ свое твореніе. Онъ достигъ этого, постоянно напоминая педагогу о томъ, что онъ имѣетъ дѣло съ человѣческой душою, и указывая ему на необходимость и возможность довести эту душу до степени совершенства.

Указавъ достоинства Гербартовой педагогики, обратимся къ нѣкоторымъ частнымъ замѣчаніямъ и посмотримъ, на сколько примѣнима она для насъ, русскихъ, въ нашихъ начальныхъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ.

Обратимъ наше вниманіе на культурно-историческій образовательный матеріалъ. Нѣтъ никакого сомнѣнія въ томъ, что русскихъ дѣтей нелѣпо было-бы выдерживать цѣлый годъ на изученіи сказокъ Гриммовъ или исторіи реформациі. Замѣна этого матеріала подходящимъ и выбраннымъ изъ нашей отечественной исторіи и русскаго быта была-бы сравнительно нетрудна и во всякомъ случаѣ возможна.

Но затѣмъ является новый вопросъ: полезна-ли вообще эта концентрація всѣхъ учебныхъ предметовъ вокругъ одного центра? Не слишкомъ-ли искусственно такое построеніе учебнаго плана и не вызоветъ-ли оно произвола учителя?

Въ этихъ возраженіяхъ много справедливаго. Касаться различныхъ отраслей знанія лишь по стольку, по скольку онѣ затронуты на данной ступени культурнаго развитія человѣчества,—это значитъ внести въ преподаваніе постоянное нарушеніе системы. Каждый изъ учебныхъ предметовъ здѣсь является какъ-бы одною изъ подробностей, разъясняющихъ и освѣщающихъ образовательное значеніе избраннаго культурнаго центра. Нѣтъ сомнѣнія, что эту роль они выполняютъ, и къ концу года главная идея будетъ ярко освѣщена и развита во всей полнотѣ. Но не проиграютъ-ли отъ этого сами учебные предметы? Они будутъ представляться

ученику какими-то вспомогательными орудіями, теряющими свой внутренній смыслъ, лишь только ихъ удалять отъ того центра, вокругъ котораго такъ усердно и систематично группировали. Такимъ образомъ отъ учениковъ будетъ ускользать главное качество каждой науки, ея самоцѣльность.

Эти ошибки, дѣйствительно, сдѣланы Гербартомъ, а еще болѣе его послѣдователями. Это не значитъ однако же, что планъ культурно-историческаго образовательнаго матеріала вовсе и ни въ чемъ не пригоденъ для русской школы. Я предложила-бы удѣлить по нѣскольку часовъ въ недѣлю (уменьшая число ихъ по мѣрѣ старшинства классовъ) на такіе уроки, которые имѣли-бы цѣлью не столько сообщеніе положительныхъ свѣдѣній, сколько нравственное и умственное развитіе учащихся. Тутъ планъ Циллера оказалъ-бы намъ неоцѣненную услугу. Какъ облегчены были-бы труды учителя, если-бы онъ располагалъ для каждаго урока опредѣленнымъ матеріаломъ для бесѣды и чтенія, если-бы самимъ матеріаломъ этимъ ему постоянно напоминалась конечная цѣль его годовыхъ занятій: серьезное и благотворное вліяніе не только на умъ, но и на душу ученика.

Въ нашемъ первоначальномъ обученіи не мало времени тратится на объяснительное чтеніе и на предметные уроки. Цѣль этихъ занятій приблизительно та-же, что и культурныхъ ступеней Циллера, но какъ много затрудненій и стѣсненій встрѣчаетъ нашъ школьный учитель, именно благодаря отсутствію опредѣленныхъ указаній относительно выбора образовательнаго матеріала. Сегодня онъ разбираетъ сказочку о хитрой лисѣ, обманывающей умнаго мужика, завтра читаетъ статейку изъ естественной исторіи, гдѣ эта лиса оказывается не такой уже ловкой, чтобы предугадать козни человѣка и т. п. Сегодня въ хрестоматіи попадаетъ исторійка съ моралью въ концѣ ея: „что посеешь, то пожнешь,“ или „какъ аукнется, такъ откликнется“, а завтра толкуется евангельское ученіе о прощеніи обидъ врагамъ...

Бѣдныя дѣтскія головки! какъ разбираетесь вы въ этихъ противорѣчіяхъ и путаницахъ?

Вотъ гдѣ оказались-бы въ высшей степени полезными руководства, подобныя изданному Рейномъ, Пиккелемъ и Шеллеромъ, подъ названіемъ: „Теорія и практика школьнаго обученія по Гер-

бартовымъ основоположеніямъ“. Если-бы опытные русскіе педагоги занялись составленіемъ плана того образовательнаго матеріала, усвоеніе котораго развило-бы и облагородило умъ и сердце ученика; если-бы они составили затѣмъ подробныя схемы каждаго урока съ указаніемъ статей для чтенія, объясненія, письменныхъ работъ и устныхъ разсказовъ; если-бы озаботились о возможно полной и интересной разработкѣ предложеннаго матеріала, вслѣдствіе чего пришлось-бы затронуть всевозможныя учебныя предметы и тѣмъ самымъ упражнять всѣ способности и силы ученика, вызывать въ чемъ всѣ виды интереса къ знанію,—если-бы сдѣлали такое приложеніе Гербартовой педагогики въ нашихъ школахъ, то — говорю это смѣло — результаты не замедлили-бы заявить о разумности и благотворности такого дополненія нашихъ учебныхъ программъ.

Такимъ образомъ мы самостоятельно воспользуемся тѣмъ, что имѣетъ истинно-научное, универсальное значеніе въ Гербартовой педагогикѣ, и отбросимъ то, что въ ней есть чисто нѣмецкаго, мѣстнаго, національнаго. Тогда мы избѣгнемъ также, часто дѣлаемаго русскимъ педагогамъ, упрека въ рабскомъ, слѣпомъ подражаніи иностранцамъ и въ особенности нѣмцамъ, чѣмъ поддается или, по крайней мѣрѣ, задерживается свободное развитіе нашего народнаго духа.



(Изъ журнала „Русскій Начальный Учитель“ за 1887—1888 гг.)

Цѣна **40** коп.