37(07) Г33 433

И. Ф. ГЕРБАРТ

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ

ТОМ 1

БИБЛИОТЕКА УЧИТЕЛЯ

И. Ф. ГЕРБАРТ

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ

ТОМ

I

РЕДАКЦИЯ ПЕРЕВОДА
И ПРИМЕЧАНИЯ ПРОФ. Г. П. ВЕЙСБЕРГА

ВВОДНАЯ СТАТЬЯ
Н. К. БАУМАНА и ПРОФ. Г. П. ВЕЙСБЕРГА

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
НАРКОМПРОСА РСФСР
МОСКВА ☆ 1940

374
Г 37

В первый том «Избранных педагогических сочинений» И. Ф. Гербарта вошли важнейшие педагогические работы знаменитого немецкого педагога, написанные им до 1806 года. В них нашла свое полное отражение педагогическая система Гербарта, получившая свое дальнейшее развитие в последующих его трудах. Критическое изучение этих работ поможет советскому учителю в его повседневной учебно-воспитательной работе.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Идеи Гербарта в истории педагогической науки играют весьма большую роль. В буржуазной педагогике и в практике буржуазной школы до настоящего времени еще жива, правда в модифицированной форме, его дидактика.

В дореволюционной России педагогику Гербарта преимущественно связывали со средним гимназическим образованием, что, по существу, снижало то значение, которое, по справедливости, имеет эта непревзойденная по своей стройности система буржуазной педагогики.

Сколько-нибудь удовлетворительного перевода на русский язык основных произведений И. Ф. Гербарта до настоящего времени не было. Изданные в 1906 г. К. Тихомировым главнейшие педагогические сочинения Гербарта в систематическом изложении А. В. Адольфа не только не восполнили того пробела, который ранее существовал в отношении педагогического наследства великого немецкого педагога, но, благодаря весьма вольному, а в некоторых случаях и неверному переводу, служили печальным поводом к неправильному толкованию его взглядов.

Богатое наследство Гербарта должно быть критически преодолено и использовано советской педагогикой. В этом смысл настоящего издания избранных педагогических сочинений выдающегося немецкого педагога первой половины XIX века.

Давая первый том основных педагогических сочинений И. Ф. Гербарта в совершенно новом переводе, сделанном под нашим руководством А. П. Поливановой, мы полагаем, что близкий к тексту перевод поможет читателю глубже проникнуть в лабораторию педагогической мысли И. Ф. Гербарта, лучше понять его систему и таким образом легче справиться с основной задачей, которая стоит перед нами в отношении критического использования буржуазного наследства. В первый том вошли в хронологическом порядке произведения, которые относятся к первому периоду его педагогической деятельности, начиная с 1797 и кончая 1806 г. Этот период, хотя и

по времени не большой, однако, можно утверждать, что именно в эти годы сложилась в основном педагогическая система И. Ф. Гербарта. В этом отношении особый интерес представляет его «Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet» (Общая педагогика, выведенная из цели воспитания), вышедшая в 1806 г. Письма, отчеты и другие статьи И. Ф. Гербарта покажут читателю, как шаг за шагом, в процессе его теоретической и практической работы, складывалась вся его педагогическая система. Из работы Гербарта: «Идея азбуки зрительного восприятия Песталоцци» мы даем лишь то, что может иметь значение для понимания педагогической концепции Гербарта в целом.

Во второй том, охватывающий работы за время от 1806 до 1840 г., войдут такие произведения, как «Umris pädagogischer Vorlesungen» («Очерк лекций по педагогике») (1835). Педагогические афоризмы и целый ряд статей, связанных с педагогикой и психологией.

Проф. *Г. П. Вейсберг.*

ИОГАНН ФРИДРИХ ГЕРБАРТ

(Жизнь и деятельность. Мировоззрение. Педагогическая система).

Среди представителей буржуазной классической педагогики Гербарту принадлежит, несомненно, одно из первых мест. Его работы по педагогике представляют собой первую серьезную попытку научной разработки и обоснования педагогической теории. Его «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания», дала — впервые в истории научной педагогической мысли — определенную систему буржуазной педагогической теории. Глубина анализа вопросов воспитания, обусловленная в очень большой степени тем, что Гербарт в течение ряда лет вел непосредственную педагогическую работу, и тем, что он подходил к вопросам воспитания во всеоружии научной и философской подготовки, способствовала развитию педагогической мысли XIX века. О Гербарте принято говорить, что он был лучшим педагогом среди философов и лучшим философом среди педагогов. И для своего времени он, действительно, был таковым. Влияние педагогической системы Гербарта, относительно незначительное при его жизни, быстро растет во второй половине XIX века. В числе его последователей на его родине мы видим таких крупных педагогов, как проф. Циллер, проф. Рейн, проф. Вильман, проф. Стой, Штрюмпель, проф. Барт, проф. Шиллер и другие. Его влияние распространяется широко за пределы Германии. Начиная с 80-х годов прошлого столетия, работы Гербарта основательно изучаются во Франции (проф. Пенлош), в Швейцарии (проф. Моксион, проф. Ф. Ге, Ферстер, проф. Шабо, проф. Дюркгем и др.), в Италии, в Англии, в Австрии, в России (преподаватели русской средней школы — особенно гимназий — были по большей части гербартианцами). Затем гербартианство охватывает Голландию и Скандинавские страны, находит многочисленных приверженцев в Англии, перебрасывается за океан, разрабатывается учеными США, находит практическое применение в школьной практике. Можно без преувеличения утверждать, что и современная буржуазная педагогическая литература не обходится (и не может обойтись) без Гербарта. Его высказывания и теоретические положения буржуазные педагоги нередко и основательно критикуют, но миновать их не могут. Педагогическая система Гербарта нашла свое отражение в работах П. Наторпа («Философия как основа педагогики», «Социальная педагогика») и в работах Барта («Элементы воспитания и обучения»), и в фундаментальном сочинении П. В. Рейна («Педагогика в систематическом изложении»), и в самых последних работах некоторых английских, французских и, особенно, американских ученых (Мэк-Мери, Бертон, Клаппер и т. д.).

В советской педагогической литературе до сих пор Гербарту не уделялось должного внимания. Эта ошибка должна быть исправлена. Педагогическое наследство Гербарта должно быть изучаемо так же внимательно, как изучаются Песталоцци, Фребель, Дистервег и другие классики буржуазной педагогики. Советская педагогика может извлечь немало ценного из этого наследства, критически его переработав, как в практическом, так и в теоретическом отношениях.

I. Жизнь и деятельность.

Гербарт жил и работал в условиях Германии конца XVIII и начала XIX вв. Яркая картина состояния Германии в конце XVIII века дана К. Марксом и Ф. Энгельсом в «Немецкой идеологии».

«...Со времени реформации, — говорят они, — немецкое развитие приняло совершенно мелкобуржуазный характер. Старое феодальное дворянство было большей частью уничтожено в крестьянских войнах; остались либо имперские мелкие князьки, которые постепенно добыли себе некоторую независимость и подражали абсолютной монархии в крошечном и провинциальном масштабе, либо мелкие помещики, которые, спустив свои последние крохи при маленьких дворах, жили затем на доходы от маленьких мест в маленьких армиях и правительственных канцеляриях... Земледелие велось способом, который не был ни парцелляцией [1], ни крупным производством и, несмотря на сохранившуюся крепостную зависимость и барщину, никогда не мог привести крестьян к освобождению, — как потому, что самый этот способ хозяйства не допускал образования активно-революционного класса, так и ввиду отсутствия соответствующей такому крестьянству революционной буржуазии» [2]. Германия сильно отстала в экономическом развитии не только от Англии, но и от Франции. Вместе с тем это была страна, сохранившая в большой степени феодальную политическую раздробленность, страна, состоявшая почти из 350 независимых государств-королевств, герцогств, княжеств, вольных городов и т. д. В связи со слабостью экономических связей (каждое государство было экономически отгорожено от других государств таможенными барьерами), эти государства жили своим замкнутым мирком, хранили заветы патриархального быта, отличались глубоким провинциализмом, консерватизмом, узостью интересов.

Однако в конце XVIII века в жизни Германии начинаются перемены. В некоторых государствах и городах Германии начинается экономический подъем (развивается производство железа, растет ткацкое производство, увеличивается добыча каменного угля, развиваются кустарные промыслы, оживляется торговля). Этот экономический подъем вносит значительное оживление в жизнь Германии. Это оживление усиливается вследствие влияния английского (Локк) и французского «просвещения» (Вольтер, Дидро и др.). Идеологическая борьба за освобождение личности, против старых авторитетов, догматизма, авторитарности, провинциальной узости и ограниченности, развивает дух критики. Германия вступает в период «бури и натиска» (Sturm und Drang). Появляются замечательные деятели в области литературы, науки, философии. Достаточно указать такие имена, как Гердер, Лессинг, Гете и Шиллер, Вольф и Кант, Фихте и Гегель. Под влиянием педагогических систем Локка и особенно Руссо и Песталоцци оживляется педагогическая мысль и педагогическая практика в Германии. Педагогическая деятельность филантропистов (Базедов, Зальцман, Кампе, Рохов, Гейзингер и др.), педагогические высказывания Гете, педагогика Канта, яркие, остроумные и глубокие педагогические работы Жана Поля Рихтера (особенно его «Левана») — это только некоторые, хотя и наиболее яркие проявления педагогического подъема в Германии в конце XVIII и в начале XIX вв.

Наконец, глубокое и разностороннее влияние на жизнь Германии оказали Французская буржуазная революция и наполеоновские войны.

---

[1] Т. е. мелким или мельчайшим крестьянским хозяйством. Примечание редакции.

[2] *К. Маркс и Ф. Энгельс*, Соч., т. IV, стр. 174 («Немецкая идеология»).

С конца XVIII века по 1815 г. (конец наполеоновских войн) Германия пережила глубочайшие изменения. Прекращает свое существование архаическая «Священная Римская империя Германской нации», исчезают обветшалые политические формы, перекраивается политическая карта Германии, исчезают многие карликовые государства, и немецкий народ объединяется в сравнительно небольшое число королевств и герцогств. «На земле, освобожденной от загромождавших ее обломков, веет новым духом, и великие порывы страстей и надежд овладевают людьми; горизонт расширяется, пробуждается мысль, и по пути шествия французских войск распространяются идеи свободы и равенства» [1].

Маркс и Энгельс в «Немецкой идеологии» пишут, что «...Наполеон, очистивший немецкие авгиевы конюшни и устраивавший цивилизованные пути сообщения, оказал им (немецкой буржуазии. — *Ред.*) величайшую услугу...» [2].

Уничтожены духовные княжества, произведена секуляризация церковных имуществ, уничтожено имперское рыцарство. В ряде германских государств введена конституция, преобразовано управление, уничтожено крепостное право и разные феодальные повинности, произведена отмена цехов и установлена свобода труда, введен Кодекс Наполеона. Однако военная политика Наполеона, приведшая крупнейшее германское государство — Пруссию — к унизительному и грабительскому миру, пробудила национальное самосознание немецкого народа. В связи с этим в Германии начинается широкое национальное движение, нашедшее весьма яркое выражение в «Речах к немецкой нации» Фихте (1808 г.).

Интересно отметить, что именно в эти годы тревоги, перемен, военного поражения и унижения, особенно крепнет и усиливается в Германии и то умственное движение, начало которого относится к концу XVIII в., когда ее поэты, философы, ученые завоевывали руководящее место, начинали играть руководящую роль в умственной жизни Европы, несмотря на то, что завоеватели утверждали, что «Германия перестала существовать». Рядом с прежними светилами умственного движения Германии появляются новые. Громадное влияние приобретают система нравственной философии Фихте, философия природы Шеллинга, феноменология духа Гегеля; широкое развитие получает неогуманизм, основы которого были заложены в блестящих работах Фридриха Вольфа; Вильгельм Гумбольдт полагает начало разработке филологических наук, Александр Гумбольдт создает географическую науку как синтетическую науку о жизни на земле; начинается глубокая разработка истории (Нибур), права (Савиньи), даже богословских проблем (Шлейермахер), продолжается бурное развитие литературы (Гете, Гейне, Новалис, Тик, Гофман); появляются выдающиеся исследования по математике, астрономии, физиологии, ботанике. В 1810 г. открыт Берлинский университет, быстро ставший центром умственной жизни не только Пруссии, но и всей Германии.

Поражение Наполеона (1815 г.) резко меняет политическую ситуацию в Западной Европе вообще и в Германии, в частности. Реставрация Бурбонов во Франции сопровождается реакцией, постепенно охватившей всю Европу. Полицейский сапог Пруссии господствует в Германии. Разбуженная политическая активность подавляется, завоеванные политические права отменяются, мечты о свободах оказались неосуществленной и неосуществимой мечтой. Глубокое разочарование охватывает всех, кто раньше питал надежды, боролся, стремился преобразовать окружающую действительность в соответствии со своими идеалами. Создается стремление уйти от современной действительности, замкнувшись в себе, обратившись к прошлому или *уйдя в мир грез*, мистики, религии.

[1] *Лаввисс* и *Рамбо*, История XIX в., т. II, Огиз, изд. второе, 1938 г., стр. 5.

[2] *К. Маркс* и *Ф. Энгельс*, Соч., т. IV, стр. 176.

* * *

Иоганн Фридрих Гербарт родился 4 мая 1776 г. в небольшом провинциальном городе Ольденбурге. Его прадед был простым ткачом. Его дед, Иоганн Михаэл, отличался большой одаренностью. Упорным трудом он вышел из гнетущей бедности. Родители Гербарта уже не знали нужды.

Отец Гербарта был советником юстиции местного управления г. Ольденбурга. Он был человеком средних дарований, вполне удовлетворенный своим служебным и общественным положением, был чужд каких-либо стремлений, выходивших за пределы его круга жизни, привычек, работы. Мать Гербарта, дочь доктора медицины Шютте, была другим человеком. Она отличалась живым умом, здоровой и живой фантазией и большой силой воли. В противоположность своему мужу, она не довольствовалась положением жены скромного провинциального чиновника, стремилась вырваться из этого положения, тяготилась им. На этой почве между родителями Гербарта происходили недоразумения, усугублявшиеся неуступчивостью жены и неотзывчивостью мужа, тяжело отражавшиеся на ребенке.

Иоганн был единственным сыном в семье Гербартов. В детстве с ним случилось несчастье, отразившееся на всей его жизни: он упал в котел с очень горячей, почти кипящею водой. В результате этого он рос хилым ребенком, страдал общей слабостью и затяжной болезнью глаз. Мать сама занялась его воспитанием и стремилась путем закалки укрепить его здоровье и «обратить его слабость в закаленность». Она приучала его ходить в легкой одежде, приучала к холодным ваннам и к жесткой постели и держала его в большой строгости. Отец не был согласен с такой системой воспитания сына. Таким образом и на этой почве между родителями происходили недоразумения и ссоры. Вероятно, что в этом кроется одна из причин того, что Гербарт впоследствии не проявлял особой привязанности ни к своему дому, ни к родному городу, а также то, что в нем развилось стремление к замкнутости, к самоуглублению, особая настороженность в обращении с людьми, необщительность, переходившая иногда в формализм и сухость.

По состоянию здоровья юного Гербарта воспитывали до 12 лет дома. Среди преподавателей его особо следует отметить доктора-пастора Юльцена, разносторонне образованного человека, знатока и поклонника философии Лейбница-Вольфа. Преподавая в качестве учебного предмета логику, доктор Юльцен затрагивал самые разнообразные вопросы метафизики, морали, психологии, которые вызывали большой интерес у даровитого ученика, и рано развили у него вкус к философским размышлениям. Так, в складывающееся мировоззрение Гербарта были введены элементы лейбнице-вольфовской философии [1], сохранившие видное место в философском мировоззрении Гербарта и в то время, когда он стал самостоятельным мыслителем. Вместе с тем доктор Юльцен приучал своего воспитанника к отчетливости, ясности и связности мышления, — и эти качества мышления стали наиболее характерными особенностями психического склада Гербарта на всю его жизнь. О быстроте развития в нем философских интересов говорит тот факт, что уже на 14 году своей жизни Гербарт написал небольшое сочинение на философскую тему «По поводу учения о человеческой свободе (воли)». Предметы занятий Гербарта были довольно разнообразны. Сюда входили древние языки и литература, математика и физика, география и другие предметы. Очень рано развился музыкальный талант Гербарта.

[1] О философии Лейбница-Вольфа будет сказано ниже. Не надо смешивать философа Христиана Вольфа с ученым филологом и знатоком античного мира Фридрихом Вольфом, одним из крупнейших представителей неогуманизма.

Иоганн Фридрих Гербарт

Он одновременно учился играть на скрипке, виолончели, арфе, фортепиано. Успехи в музыке были настолько значительными, что одиннадцатилетний Гербарт выступал с успехом на разных домашних концертах. Любовь к музыке Гербарт сохранил на всю жизнь. В эти годы, несмотря на слабость своего здоровья, Гербарт был веселым и живым мальчиком. Мать Гербарта внимательно следила за его обучением. Она систематически присутствовала на уроках и помогала ему в изучении и усвоении особенно трудных вопросов, для чего ей и самой иногда приходилось садиться за книгу (так, с этой целью она занималась изучением греческого языка).

Домашняя подготовка Гербарта оказалась настолько основательной, что при поступлении в Ольденбургскую латинскую школу (в 1788 г.) он был зачислен сразу в предпоследний класс (в это время ему исполнилось 12 лет). Через год он был уже в выпускном классе. Учение Гербарта и здесь шло очень успешно. Он охотно занимался всеми предметами преподавания, но особенно математикой, физикой и философией. Именно в эти годы гимназического обучения (латинская школа была преобразована в гимназию) Гербарт особенно ревностно изучает философию Х. Вольфа, которая в то время имела широкое распространение и признание; но в эти же годы он знакомится и с Кантом. К этому времени относится и та небольшая философская работа, о которой сказано выше.

В 1793 г. Гербарт, как лучший ученик последнего класса, произнес речь учащимся гимназии (выпускникам) на тему: «Нечто об общих причинах, способствующих росту и падению морали в государстве». Эта речь важна (для понимания развития Гербарта) в двух отношениях: во-первых, она говорит о большой зрелости семнадцатилетнего юноши (речь была напечатана в одном из провинциальных изданий); во-вторых, она является выражением неогуманистических взглядов Гербарта и таким образом является ключом для понимания многих педагогических работ Гербарта, особенно ранних, где неогуманизм нашел яркое отражение.

В 1794 г. Гербарт окончил гимназию. Выпускная речь, которую он произнес на латинском языке и которая была посвящена сравнительному анализу мыслей Цицерона и Канта «О высшем благе и основном принципе практической философии», во всем блеске обнаружила прекрасную подготовленность Гербарта и привлекла всеобщее внимание.

Он покинул среднюю школу, по отзыву о нем директора школы, с основательной подготовкой, с установившейся привычкой к порядку и добросовестному выполнению поручаемой ему работы, усердным и настойчивым в занятиях, с привычкой к основательному систематическому мышлению.

В 1794 г. Гербарт поступил в Иенский университет.

Подчиняясь воле своего отца и особенно матери, которая считала, что сын ее должен сделать блестящую карьеру в общественно-политической жизни тогдашней Германии, Гербарт предполагал изучить в университете юриспруденцию. Однако обстановка, в которую попал Гербарт, направила его интересы и занятия в другую сторону.

Иенский университет был в то время крупным центром научной и философской мысли Германии. Среди студентов и преподавателей царило глубокое умственное возбуждение. Особенно много занимались, дискуссировали на философские темы. На некоторое время Иенский университет становится виднейшим очагом кантианства. Философия Канта вызывала невероятный энтузиазм и привлекала многочисленных последователей. А затем в Иене появляется Фихте, человек громадной мыслительной силы и мощной энергии. Гербарт попадает в этот водоворот умственного возбуждения. В силу своего умственного склада

Гербарт избегал всякого учения с целью заработка. Поэтому с самого начала пребывания в Иене он решил посвятить себя чисто научной работе и не приступать к изучению юриспруденции, пока не овладеет философией, математикой и эстетическими науками, так как считал, что они являются необходимой предпосылкой для углубленного изучения юриспруденции.

Отец Гербарта согласился с этим желанием сына и обещал не стеснять пути его развития и не прерывать его занятий внешними помехами. Гербарт таким образом получил возможность полностью отдаться избранным им наукам и, особенно философии. Скоро Гербарт становится участником в особых общих обедах, которые тогда устраивал Фихте, приглашая на них и ученых и студентов, а затем становится членом кружка (так называемого «литературного общества»), в котором руководящую роль также играл Фихте. Этим путем, а также через посредство своей матери (которая вместе с сыном приехала в Иену и познакомилась с Фихте), Гербарт лично познакомился с Фихте и на некоторое время сделался преданным его учеником.

Необходимо отметить, что философское развитие Гербарта шло очень быстро. Уже вскоре после поступления в Иенский университет Гербарт резко выделился среди студентов своим развитием. Знавшие его студенты считали его «мощной, недоступной величиной с глубоким содержанием». Гербарт быстро преодолел критическую философию Канта (хотя в известном смысле он продолжал называть себя учеником Канта в течение всей своей жизни) и увлекся идеалистической философией Фихте и Шеллинга, причем вначале Гербарт был не только ревностным учеником, но и последователем Фихте. Личные отношения между учителем и учеником были довольно близкие. Учитель высоко ценил знания и способности своего ученика, а тот отвечал ему глубокой привязанностью и чувством благодарности. Однако настало время (и очень скоро), когда ученик в своем философском развитии стал догонять учителя. Привыкший к точному мышлению, заботящийся о достоверности тех оснований, на которых покоится познавательный процесс, придирчиво следящий за тем, чтобы причины и следствия всегда были точно согласованы между собой, а понятия отличались ясностью и определенностью Гербарт находит в лекциях и в работах Фихте ряд неясностей, непоследовательностей и даже противоречий. Он прямо изложил свои сомнения и соображения своему учителю и «почтительнейше просил» дать разъяснения. Разъяснения Фихте не удовлетворили Гербарта. Расхождения со взглядами Фихте растут и углубляются. Наконец, Гербарт приходит к выводу что идеализм Фихте (так же, как и идеализм Шеллинга) не в состоянии удовлетворительно разрешить основных проблем ни внешнего, ни внутреннего мира. С 1796 г. Гербарт решительно отходит от бывшего своего учителя и вступает на путь вполне самостоятельного философского мышления и строит свою философскую систему, которую он называет реализмом в противовес идеализму Фихте и Шеллинга. Однако этот разрыв с прежними философскими кумирами дался Гербарту не легко. Ведь дело шло о том, чтобы противопоставить свое философское мышление таким великанам философии, как Кант, Фихте, Шеллинг. Иногда Гербарту казалось, что он берет на себя непосильную задачу, иногда он впадал в настроение подавленности, близкое к отчаянию. К тому же здоровье его оставалось неудовлетворительным. Но он мужественно преодолел эти настроения. В это время ему было 20 лет.

Принявшись с новой энергией за работу над философскими проблемами, которую он дополнял занятиями по математике, Гербарт снова отложил занятия юриспруденцией.

Это повело к тому, что чрезвычайно усилилось отчуждение между ним и его матерью (отец ко всему происходящему относился довольно спокойно). Мать Гербарта уже не верила в будущность своего сына. Она упрекала его в том, что он занимается делом, не имеющим практической цены и практического значения; она порицала все, что он предпринимал. Ей хотелось, чтобы сын послушно следовал ее руководству, а он не хотел поддаваться ему. Сын отчетливо знал, чего он хочет, он знал свои силы и наметил свой жизненный план, а мать считала все это бесплодными мечтаниями. Под конец она пришла к убеждению, что он не сможет пробиться в жизни, что из него ничего значительного не выйдет. Отчуждение между матерью и сыном дошло до того, что мать в своем духовном завещании специально предусмотрела, что сын до 40-летнего возраста не может распоряжаться материнским наследственным имуществом, может пользоваться только доходами с него.

Весной 1797 г. в жизни Гербарта произошло важное событие, оказавшее большое влияние на всю его последующую деятельность.

Богатому швейцарскому аристократу фон Штейгеру понадобился воспитатель для трех его сыновей. Когда мать Гербарта узнала об этом, она потребовала от сына, чтобы он взял это место, она рассчитывала, что этим путем можно будет обеспечить будущность сына, так как его будущие воспитанники со временем должны были играть видную роль в общественно-политической жизни Швейцарии. Гербарт уступил настоятельным требованиям матери, тем более, что он надеялся проверить и укрепить путем воспитательской деятельности «свое философское направление», и принял указанное место. Так началась воспитательская деятельность Гербарта в доме Штейгеров, продолжавшаяся два года. Воспитанниками Гербарта были: старший сын Штейгера Людвиг (14 лет), средний — Карл (10 лет), младший — Рудольф (8 лет). Гербарт был обязан преподавать своим воспитанникам географию, историю, физику, математику, немецкую стилистику и языки — латинский и греческий. Кроме того, он согласился преподавать музыку. Ежедневно он давал от 4 до 6 учебных часов. Обстановка для проведения воспитательской работы в доме Штейгеров была благоприятная. Гербарт наметил задачи и план своей воспитательской работы, причем сделал это на основе внимательного изучения индивидуальных особенностей своих воспитанников. Глава семьи согласился с планом Гербарта, предоставил ему широкую свободу в его осуществлении, но Гербарт обязан был каждые два месяца представлять отцу своих воспитанников отчет о проведенной работе. (Эти отчеты содержали элементы педагогической системы Гербарта; многие положения этих отчетов прочно вошли в эту систему.) Гербарт занимался воспитательской деятельностью с большим интересом и преданностью. Он настолько отдался этому делу, что и свои личные научные занятия подчинял этой деятельности: работал преимущественно в тех областях знания, по которым шло обучение порученных ему детей, считая, что только этим путем обеспечивается тщательность подготовки к урокам, теплота и живость преподавания.

Гербарт так ставил обучение, что оно всецело служило нравственному воспитанию. Эта установка определила характер его занятий прежде всего по языкам и литературе (он придавал большое значение изучению греческого языка и Одиссеи, так как в ней он видел чрезвычайно наглядное изображение людских характеров в доступной для детей и подростков форме, благодаря чему она могла служить отличной подготовкой к мифам и истории). Языки служили для Гербарта воспитывающим средством (преподавание языков у него вело в область «сочувствия» к людям, в область «участия», по характерной терминологии

Гербарта), поэтому порядок изучения языков был такой: греческий язык, латинский язык и уж затем новые языки. К математике и естественным наукам он также подходил с точки зрения воспитания. Так как, по мнению Гербарта, нравственность должна привлекать и покорять своей очевидностью и ясностью, точностью и четкостью, то математика должна быть особо важной школой добродетели. Химия и физика должны служить той же цели, подготовляя к обоснованным суждениям на основе собственных наблюдений и опытов. Историю Гербарт ставил в непосредственную связь с нравственным воспитанием. По мнению Гербарта, она должна захватить душу ученика, но для этого преподаванию истории должна предшествовать солидная подготовка; поэтому преподавание истории должно начинаться не раньше, чем рассудок и способности суждения воспитанников достаточно разовьются и окрепнут. Гербарт был против обычного преподавания истории, которая главным образом сводилась к хронологическим и генеалогическим схемам, — история должна вызывать великие мысли и глубокие переживания, захватывающие сердце представления о человеческом величии и человеческой слабости, и потому он стремился достигнуть живого и увлекательного изложения, стремясь дать яркую картину жизни и настроения людей, отдаленных исторических эпох. Преподавание истории он неизменно связывал с воспитанием морали, а мораль дополнял религией, которую он брал не в догматическом или обрядовом разрезе, а преимущественно в моральном.

Но через год намеченный Гербартом план воспитательской деятельности, осуществляемый им с большой настойчивостью, был резко нарушен.

В начале 1798 г. войска Франции вступают в Швейцарию. Швейцарское правительство объявляет мобилизацию и вступает в борьбу с Францией. Фон Штейгер принимает очень активное участие в этой борьбе, а старший его сын (Людвиг) вступил в армию. План и вся система воспитательской деятельности Гербарта были нарушены. Гербарт считал, что происшедшее уничтожило его работу над Людвигом (которому он уделял особенно много внимания и времени); он видел, что подобные случаи возможны и в будущем; он понял, что, отдавшись воспитательской работе в семье Штейгеров, он забыл о себе, о своей будущности. Теперь он решает итти в воспитательской работе с младшими детьми по обычной, торной дороге, не задаваясь какими-либо особо заманчивыми планами и философско-педагогическими проектами. Получив согласие от фон Штейгера, он перестраивает свою работу с детьми и возобновляет систематические занятия по философии и математике. Будущность ему рисуется в таком виде. Хотя жизнь в доме Штейгеров делала осуществимой и мысль о политической карьере, но Гербарт предпочитает ей научно-педагогическую деятельность: он надеется получить кафедру философии. После некоторого сопротивления родители соглашаются с этим планом и оставляют сына в покое. Теперь выполнение жизненного плана Гербарта становилось обеспеченным. 1799 год для Гербарта был годом особенно напряженной работы. С одной стороны, он продолжает уделять много времени детям и, на основе анализа этой работы, углубляет свои педагогические взгляды (в этом году Гербарт посетил Песталоцци и присутствовал на его занятиях в Бургдорфской школе), с другой стороны, — продумывает свою философскую систему и набрасывает ее основы. Между тем политические события в Швейцарии развивались и начали сказываться на настроении Гербарта. Фон Штейгер принадлежал к верхам швейцарской аристократии. В борьбе с республиканской Францией эта аристократия была свергнута, из Швейцарии была создана Гельветическая республика. Фон Штейгер ненавидел революцию и республику, относился к республиканским порядкам с невероятным озлобле-

нием. Когда Францию постигли военные неудачи (поражение флота при Абукире, победы Суворова), реакционная аристократия Швейцарии подняла голову, и фон-Штейгер примкнул к контрреволюционному движению. Хотя Гербарт тоже был против Французской революции, мало интересовался в то время политической жизнью и политическими вопросами, не был демократом, — усиление реакции и ее эксцессы вызвали у Гербарта отрицательное отношение к этому движению, и пребывание в доме Штейгеров начало его тяготить. Он принимает решение покинуть этот дом и в начале 1800 г. осуществляет это решение. Однако не следует недооценивать значения последнего года пребывания у Штейгеров для развития педагогических взглядов Гербарта. В течение этого года он много занимался с младшими детьми — с Рудольфом и особенно с Карлом. Эти занятия обогатили его педагогический опыт. Они, может быть, даже в большей степени, чем занятия с Людвигом, явились для Гербарта той педагогической базой, которая легла в основу его педагогики. Позднее Гербарт говорил, что свою педагогику он должен до известной степени приписать Карлу. Очень поучительны для педагога те взаимоотношения, которые установились между Гербартом и Карлом. Со стороны Гербарта это — заботливость, ясность, простота, душевная теплота и любовь по отношению к воспитаннику, со стороны последнего — благодарность, искренность, доверие и также глубокая любовь и преданность. Гербарт после отъезда из дома Штейгеров вел переписку с Карлом, и она поистине замечательна с педагогической точки зрения. Об этой переписке можно судить хотя бы по следующей выдержке из письма Гербарта Карлу от 16 ноября 1802 года.

...«Еще одна просьба, которая давно у меня на уме и которая теперь, когда ты возведен в воинское достоинство, является вполне своевременной. Не называй меня больше господином, но зови меня по имени и будь со мной на ты. Хорошо, если мое предложение придется тебе по душе; если же нет, то знай, что без категорического требования с твоей стороны я и не подумаю величать тебя иначе, чем теперь, и одному из нас придется уступить. До свиданья, дорогой мой, не забывай того, кто помог тебе стать тем, кто ты есть. Это сделала наука. Ее дух веет в тебе. Но еще не закончено ее действие на тебя. Напротив, лишь теперь ему должно быть положено настоящее начало». Так писал 26-летний Гербарт, теперь уже доктор философии, юноше Карлу, едва достигшему 15-летнего возраста: он хочет, чтобы взаимоотношения учителя и ученика сменились взаимоотношениями товарищей.

Следующие два года жизнь Гербарта была занята напряженной подготовкой к академической, профессорской деятельности. Семейная домашняя обстановка в Ольденбурге не обеспечивала необходимых условий для успешного умственного труда (отношения между родителями, и раньше очень обостренные, к этому времени настолько ухудшились, что дело дошло до прямого разрыва). Поэтому Гербарт отправляется в г. Бремен и находит все необходимые условия для работы в доме своего друга Шмидта. В процессе подготовки Гербарта к академической деятельности большую роль играли педагогические проблемы. В связи с этим в эти годы Гербарт подготовил и выпустил ряд работ на педагогические темы; интересно отметить, что в этих работах он очень близок к основным дидактическим идеям Песталоцци, разъясняет и пропагандирует эти идеи. В Бремене рассматривали его как своего рода представителя Песталоцци. Уже здесь сложилось о нем представление как о выдающемся педагоге, а друзья его даже считали Гербарта способным существенно преобразовать (в духе Песталоцци) общественное воспитание. В это время Гербарт вел некоторую практическую работу в общественной школе в качестве преподавателя математики.

В начале 1802 г. подготовка в основном была закончена. Весною того же года Гербарт покидает Бремен и переселяется в Геттинген (Ганновер), «чтобы искать кафедры». В октябре 1802 г. он получил степень доктора философии и непосредственно вслед за этим защитил на диспуте тезисы pro venia legendi (на право чтения лекций). Эти тезисы и диспут показали большую умственную зрелость и солидную научную и философскую подготовку Гербарта. Этого мало — Гербарт был уже вполне самостоятельным, определившимся мыслителем.

Свою академическую деятельность в Геттингенском университете Гербарт начал в 1802/1803 учебном году чтением лекций по педагогике в должности приват-доцента. В последующие годы он читает, кроме курса педагогики, этику и введение в психологию. Лекции по педагогике и философским дисциплинам имели блестящий успех. Вскоре его аудитория стала центром философской жизни Геттингена. Этот успех был закреплен выпуском ряда солидных научных работ. Известность Гербарта росла. В 1805 г. он получил предложение занять должность ординарного профессора в Гейдельбергском университете, но предпочел остаться в Геттингене, где в том же году он был назначен экстраординарным профессором.

В 1806 г. Гербарт выпускает свой основной труд по педагогике под названием «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания». Это замечательное произведение Гербарта открыло целую новую полосу в развитии педагогической мысли: оно было первым опытом научного построения педагогической теории. Опираясь на свое этическое учение и установленные на этой основе цели воспитания, обосновывая каждое положение своей педагогики данными психологии, широко используя богатый опыт своей практической педагогической работы, а также опыт и педагогическую теорию современников и предшественников, Гербарт дал такую стройную и строгую систему педагогики, которая в некоторых отношениях и до сих пор является ценной.

Правда, вначале эта работа Гербарта не имела успеха. Распространение и влияние ее было незначительно. Причин этого обстоятельства было несколько. Несомненно, главной причиной было то, что в ней не нашли достаточно яркого отражения бурная современность того времени; Гербарт в этой работе как бы проходил мимо тех событий, которые потрясали тогдашнюю Германию. Изложение книги отличается большой абстрактностью, сжатостью изложения, лапидарностью стиля; в ней почти нет конкретных примеров и указаний о практическом применении книги. Гербарт не хотел приноравливать ее к пониманию читательской массы; он писал ее (как выражался сам Гербарт) для немногих, избранных. И это в то время, когда в Германии появляются многочисленные и интереснейшие книги по педагогике («Принципы воспитания и преподавания» Нимейера, «Учебник по педагогике и дидактике» Шварца, «Левана» Жан-Поля Рихтера, сочинения Песталоцци, выдающиеся работы Фихте, выдвинувшие проблемы воспитания, и т. д.). Некоторых отпугивало то, что Гербарт выдвигал для раннего изучения греческий язык, а для раннего чтения — Одиссею. Многих отталкивали те положения педагогики Гербарта, которые были изложены под рубрикой «управление». Однако наступило время и для «Общей педагогики» Гербарта. С середины XIX в. она получает все большее и большее признание и постепенно завоевывает крупнейшее место среди трудов классической буржуазной педагогики.

Между тем события общественно-политической жизни Германии (о них сказано выше) начинают оказывать сильное действие на внутреннюю жизнь Геттингенского университета. Общественное возбуждение, особенно в связи с разгромом Пруссии в войне с Наполеоном, охватило и студентов и препода-

вателей университета. Прежние углубленные занятия, особенно по таким дисциплинам, как философия, требующим большой усидчивости и большого напряжения абстрактного мышления и отвлечения от жизненных треволнений, — стали невозможными. Но Гербарт не хотел считаться с обстановкой, не считал возможным поступаться своими требованиями к академической работе студентов. Аудитория его стала уменьшаться. В этом же направлении действовали и некоторые другие причины (например, то, что молодежь отвлекалась от философии в поисках других, более практических, «доходных» занятий). Работа в Геттингене перестала удовлетворять Гербарта. При таких обстоятельствах он с готовностью принял предложение Кенигсбергского университета занять в нем кафедру философии (которую раньше, до 1804 г., занимал Кант).

Переход в Кенигсберг состоялся в 1809 г. Итак, с этого года Гербарт — ординарный профессор, занимавший славнейшую в свое время в Германии кафедру философии, которую раньше возглавлял Кант.

Кенигсберг был небольшим провинциальным городом и притом значительно отставшим от того общественно-политического и умственного движения и возбуждения, которое охватило наиболее крупные города Германии. Среди профессоров было немало отсталых людей. Студенты отличались малым прилежанием. Но Гербарт не был смущен этими обстоятельствами. Со стороны прусского правительства ему был сделан хороший прием. Руководитель дела народного просвещения в Пруссии Вильгельм Гумбольдт (крупный ученый и общественный деятель) немедленно привлек Гербарта и к практической работе по просвещению, так как в министерстве народного просвещения полагали, что Гербарт может быть полезен для улучшения дела воспитания в духе Песталоцци. Гербарт был назначен членом научной депутации, занимавшейся вопросами организации образования и просвещения. Но в ученой корпорации университета он не встретил радушного приема — ни философы, ни филологи не хотели считать его своим. Это отношение к Гербарту усугублялось еще и тем, что он несомненно был наиболее крупной научной величиной в университете. Гумбольдт в письме к Х. Вольфу (от 14 июля 1809 г.) писал о Гербарте: «Относительно Гербарта вы говорите совершенно верно. Ему здесь нравится, вероятно, потому, что здесь он царит один, но он деятельный и полезный человек».

Как профессор философии, Гербарт должен был прежде всего читать основные философские курсы. Но он сам предложил читать, кроме философских курсов, педагогику; а чтобы чтение этого курса могло получить и практическое значение (в смысле влияния на практику дела воспитания), он выдвинул идею организации педагогической семинарии.

Это была интересная и плодотворная идея. В плане организации педагогической семинарии Гербарт писал: «Педагогическая семинария, вполне заслуживающая этого названия, должна быть такой организацией, в которой наглядно показывали бы воспитание в важнейших из его многообразных форм, и в которой учащимся было бы предоставлено столько же возможностей для упражнения, чтобы пробудить в способных молодых людях сознание своих педагогических сил. Следовательно, во-первых, значительное число уже подготовленных воспитателей должно бы руководить мальчиками и юношами различного возраста, различных способностей и темпераментов... Во-вторых, неопытные студенты, только-что прослушавшие курс педагогики, присматривались бы к этим воспитателям, а те бы спрашивали их мнение, поучая их. Студенты должны бы испытывать свои силы в различных отраслях преподавания, указывая, в каком отношении к воспитанию мыслят они эту отрасль. Чрезвычайно важным

результатом всего учреждения следовало бы считать ту сумму наблюдений, которая собиралась бы здесь регулярнее, чем обычно, понималась бы и использовывалась бы яснее, переносилась бы на общую теорию в качестве дополнения к ней. Следовательно, одной из важнейших задач воспитателей было бы писать время от времени педагогические сочинения, в которых бы они шли навстречу теории, исходя из опыта...» Следовательно, педагогическая семинария, по мысли Гербарта, должна была и готовить образованных педагогов для школы, и быть лабораторией для продвижения вперед педагогической теории. Таким образом, педагогическая семинария должна была служить и по существу служила и целям научного исследования в области педагогики. Этому как раз в значительной степени служила та школа, которая была организована при семинарии.

Идея Гербарта была одобрена Гумбольдтом. Университет отпустил на организацию семинарии средства. Организация и руководство ею было поручено Гербарту. Дело было энергично двинуто вперед: лекции по педагогике Гербарт начал впервые летом 1809 г. и уже в летний семестр этого же года начала функционировать и семинария.

Необходимо отметить, что если впоследствии Гербарт и охладел к работе семинарии, несколько отошел от нее, а работа в семинарии вследствие этого значительно снизилась, то опыт работы семинарии не оказался потерянным, — ученики и последователи Гербарта подхватили эту идею и опыт своего учителя, и Германия стала одним из лучших центров в Западной Европе по постановке педагогического образования. Но работа педагогической семинарии оказывала и непосредственное влияние на современную практику воспитания. Здесь приходилось пробивать толщу педагогических предрассудков, застарелые и предвзятые мнения и суждения в данной области. Вот что пишет по данному поводу в своем отчете один из воспитателей, работавших в семинарии (1816 г.). Родители одного восьмилетнего мальчика, поместившие его в школу при семинарии, были поражены тем, что сын их не занимался механическим чтением, чистописанием и зазубриванием, но говорил о совершенно «неслыханных» вещах: о том, как им учитель объяснял, что такое существительное, прилагательное и т. д., как река направляет свое течение в зависимости от гор и наклона местности. Они не могли понять, какая польза в том, чтобы так рано знакомить мальчика с делами и страданиями людей, с простейшими отношениями между ними и т. д., так как все равно у него в свое время откроются глаза на все это. Когда же мальчик стал говорить об окружностях и стал оценивать прямизну дверных и оконных углов, то они совсем возмутились: подобного преподавания они никогда не видали, однако же сумели прожить на свете. Когда же пришли добрые друзья и обратили внимание родителей на языческое преподавание религии, представлявшее бога как отца всех людей, а последних — без всякого различия — детьми божьими, то родители, считая, что только христиане имеют право так называться, пришли в ужас и хотели немедленно взять мальчика из школы.

Имея отношение к практике школьного обучения (и как член научной депутации и как руководитель педагогической семинарии), Гербарт имел возможность и письменно высказывать свое мнение по вопросам школы. Во время пребывания в Кенигсберге им были разработаны и представлены в соответствующую инстанцию письменные доклады на темы: «Меры к устранению недостатков в гимназиях и реальных училищах» (1823) и «План преподавания математики для реальных училищ» (1824).

Научная работа Гербарта была очень разнообразна, но особенно большое

внимание в это время он уделял психологическим исследованиям (главные работы по психологии были написаны Гербартом именно в Кенигсберге). Преподавательская деятельность Гербарта, особенно в первые годы пребывания в Кенигсберге, была очень успешна. Его аудитория была всегда переполнена студентами; трудно было найти место даже для стояния. В связи с этим Гербарту пришлось отказаться от обычной для него системы изложения (от диктования основных положений курса), так как студентам негде и не на чем было писать.

Критика высоко оценивала научные работы Гербарта, отмечая в них глубину, точность, основательность, самостоятельность. Как преподаватель, Гербарт также был одним из наиболее выдающихся. В течение ряда лет он испытывал полное удовлетворение от своей работы в Кенигсберге. Однако в двадцатых годах положение это несколько меняется. Провинциализм все более подавлял Кенигсбергский университет. Отношение старых профессоров философии и филологии к Гербарту продолжало оставаться настороженным, а иногда и прямо враждебным. Руководящие круги в Берлине (министерство народного просвещения), находившееся под сильным влиянием гегелевской философии, стало неблагосклонно относиться к Гербарту, как к противнику этого философского направления. Поэтому, когда за смертью Гегеля (1831 г.), которого называли философом прусского короля, в Берлинском университете освободилась кафедра философии, то Гербарту (претендовавшему на это место) был предпочтен совершенно незначительный кандидат (главным образом потому, что тот был сторонник гегелевской философии). Тогда Гербарт решил покинуть Кенигсберг и Пруссию и подал (весною 1833 г.) прошение об отставке.

В связи с этим он с большой готовностью принял предложение вернуться в Геттинген и занять освободившуюся кафедру философии в Геттингенском университете.

И вот в начале зимнего семестра 1833/34 года Гербарт снова в стенах того университета, где началась его научно-педагогическая деятельность. Но теперь он был уже известный ученый и прославленный педагог. Он имеет большой успех. Его блестящее преподавание привлекает массу студентов, и они нередко устраивали своему учителю восторженные овации. В скором времени его аудитория стала тем центром, вокруг которого сосредоточились занятия философией. Интерес к педагогике и занятия ею у Гербарта не ослабевают. В скором времени в геттингенских гимназиях стали проводиться попытки организовать преподавание на основе принципов педагогики Гербарта. В 1835 г. появился «Очерк лекций по педагогике» — второй основной труд Гербарта по педагогике; в этой работе Гербарт дополнил свою «Общую педагогику» подробным рассмотрением отдельных педагогических проблем. Через некоторое время мы видим Гербарта уже в должности декана философского факультета.

Спокойное и ровное течение университетской жизни и деятельности Гербарта было нарушено событием, которое сыграло известную роль в его общественном положении и даже сказалось на последующей оценке его педагогической системы. В конце 1837 г. ганноверский король отменил конституцию в своем королевстве и вслед за этим потребовал от всех государственных служащих присяги на верность ему, неограниченному королю Ганновера. Громадное большинство профессоров и преподавателей университета выполнили это требование. Депутация от них, в которую входил и Гербарт, явилась в королевский дворец с выражением преданности королю. Но некоторое количество профессоров, среди них такие крупные ученые как Гервинус, Яков и Вильгельм Гриммы, Вебер и другие, в количестве семи человек, отказались выполнить требование

короля на том основании, что они присягали на верность государственному основному закону (конституции), и потому не могут принять присягу королю, нарушившему основной закон. Они были немедленно уволены от службы, а трое из них были высланы из Ганновера. Гербарт объявил поведение бывших своих сотрудников по университету «дерзким шагом», грозящим нарушить спокойствие, необходимое для университетской работы, и вообще опасным по своему существу, и в этом смысле выступил против группы свободомыслящих профессоров и преподавателей. Это несомненно реакционное выступление является темным пятном в биографии Гербарта. Он сам называл этот факт «геттингенской катастрофой». Передовое общественное мнение Ганновера и Германии осудило его поступок. В частности, А. Дистервег, когда узнал об этом поступке Гербарта, бросил чтение его педагогики, хотя и был ею сильно заинтересован. Студенты прекратили посещение его лекций. Гербарт счел необходимым отказаться от должности декана.

Через некоторое время острота этого факта сгладилась, студенты возобновили посещение лекций Гербарта, и он сам возобновил свою научно-исследовательскую работу. Но годы Гербарта уже были сочтены.

11 августа 1841 г. ночью с ним сделался удар, хотя днем он чувствовал себя бодрым и читал лекции. 14 августа припадок повторился, и Гербарта не стало. Академическая молодежь проводила тело своего бывшего учителя факельным шествием, что было свидетельством того, что она вернула своему учителю любовь и уважение, забыв допущенную им политическую ошибку. В 1876 г. (столетие со дня рождения Гербарта) в г. Ольденбурге Гербарту был поставлен памятник.

Литературная деятельность Гербарта была разнообразна. Он писал по метафизике, психологии, логике, этике, педагогике.

Первыми его работами по педагогике были:

1. Педагогические отчеты фон Штейгеру (1797—1798 гг.).
2. Идеи педагогического плана для среднего образования (1801 г.).

Во время первого пребывания в Геттингенском университете (1802—1809 гг.) Гербарт написал следующие наиболее важные работы по педагогике:

1. Первые лекции по педагогике (1802 г.).
2. По поводу нового сочинения Песталоцци: «Как Гертруда учит своих детей» (Трем женщинам) (1802 г.).
3. Идеи Песталоцци относительно азбуки зрительного восприятия (1802—1804 гг.).
4. Эстетическое представление о мире как главная задача воспитания (1804 г. Эта работа представляет дополнение к предыдущей, во втором ее издании).
5. О современной оценке метода преподавания Песталоцци (1804 г.).
6. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания (1806 г. Основной педагогический труд Гербарта).

В Кенигсберге Гербартом были написаны следующие работы по педагогике:

1. О воспитании при общественном содействии (1810 г.).
2. О темной стороне педагогики (1812 г.).
3. Заметки об одном педагогическом сочинении (1814 г.).
4. Об отношении школы к жизни (1818 г.).
5. Педагогическая экспертиза в школе (1818 г.).
6. О преподавании философии в гимназии (1821 г.).
7. Меры к устранению недостатков в гимназиях и реальных училищах (1824 г.).
8. Письма о применении психологии к педагогике (1831 г.).

9. Об отношении идеализма к педагогике (1831 г.).

10. Рецензия — «О теории воспитания Шварца» (1832 г.).

Во время второго пребывания в Геттингене Гербарт написал:

1. Очерки лекций по педагогике (1835 г. — второе основное педагогическое сочинение Гербарта).

2. Лекции по педагогике (1835 г.).

3. Педагогические афоризмы и ряд мелких статей.

Ближайшее отношение к педагогике имеют многие работы Гербарта по философии, этике и особенно по психологии. Из работ по психологии в этом отношении особенно важны:

1. Учебник психологии (1816 г.).

2. Психология как наука, основанная на опыте, метафизике и математике (1824—1825 гг.)

3. Психологические изыскания (1839—1840 гг.).

II. Мировоззрение.

Политические взгляды. Чтобы понять педагогическую систему Гербарта, необходимо иметь в виду, что вся она проникнута единством его мировоззрения, отражает его политические взгляды и симпатии, основана на фундаменте его метафизического учения, последовательно выводится из его этики, насквозь пронизана его психологической теорией.

И по происхождению и по обстановке своей работы Гербарт принадлежал к бюргерско-чиновничьей среде тогдашней Германии. В детстве он был предметом внимания и забот со стороны Ольденбургского двора (как обещающего музыканта, мальчика Гербарта допускали к слушанию концертов, которые давались в Ольденбургском дворце), впоследствии ольденбургские правители следили за судьбой Гербарта, интересовались им и заботились о нем. Воспитательская деятельность в семье фон Штейгеров интересовала его не только тем, что он на этой работе проверял свое «философское направление», но и тем, что она давала ему надежду сделать карьеру. Переход Гербарта на работу в Кенигсбергский университет вызван отчасти желанием «послужить прусскому королю», а последний осыпал Гербарта знаками внимания, лично принял его и пригласил, не в пример другим профессорам университета, навещать его старшего сына (кронпринца). Ярким фактом, рисующим социальную физиономию Гербарта, является его реакционное выступление в Геттингенском университете в 1837 г. против группы либеральных профессоров. Объясняя свой поступок своему другу Шмидту, Гербарт признавал, что политическая жизнь и обстановка вообще мало интересовала и волновала его; жизнь университета и деятельность в нем были для него самыми важными в жизни; он очень опасался, что полученные им сведения о выступлении либеральных профессоров говорят об опасности для существования «университета и исходящего от университета воздействия на образование немецкой молодежи». Дополняя сказанное, надо отметить, что Гербарт боялся организации политических партий, «односторонней деятельности отдельных лиц и общественных кругов» и считал, что общество может успешно развиваться в целом лишь при условии, если государство и церковь, наука и школа будут решающими факторами этого развития, если они будут наилучшим образом выполнять свои обязанности. Таким образом, совершенно ясно, что Гербарт стоял на позициях «либерального консерватора». Гербарт мало интересовался политическими вопросами, мало размышлял на политические темы, а в своих высказываниях по данному вопросу всегда проявлял

большую осмотрительность и умеренность. Геттингенский инцидент был все-таки исключительным случаем в его жизни. Правда, он не был сторонником и тем более поклонником французской революции, он был против «треволнений» современной политической жизни, его философия представляла своего рода оппозицию против философии Канта (этой «немецкой теории французской революции», по выражению Маркса), Фихте, Шеллинга, Гегеля, но вато, когда фон Штейгер в процессе развития революционного движения в Швейцарии занял резко реакционную позицию, Гербарт «почувствовал» несогласие с этой позицией фон Штейгера, в результате — пребывание в семье Штейгеров стало его тяготить и вскоре он покинул ее.

Политические взгляды Гербарта находили наиболее полное выражение в его педагогической системе и педагогической деятельности. В этом отношении его отличие от Песталоцци, которого он считал своим учителем, заключалось в том, что Песталоции создал педагогику «нищих» (по выражению Гербарта), а Гербарт создал педагогику имущих классов.

Философские взгляды. Всякая философия — партийна. Это положение, являющееся одним из важнейших положений марксизма-ленинизма, полностью подтверждается философией Гербарта. Хотя Гербарт всячески подчеркивал свое стремление уйти от политики, хотя в его работах и на самом деле — внешне — политика меньше всего отражена, но это не меняет дела — его философия пронизана партийностью. Отрицательное отношение к Французской революции и к тому общественному движению, которое охватило Германию начала XIX в., стремление к устойчивому порядку, уверенность в том, что происходящие общественные явления, общественное движение, подъем — явление временное и что на смену ему должен притти «устойчивый порядок и размеренная и упорядоченная жизнь», несомненно, сказались и на его философской системе. Он «преодолевает» Канта, отходит от Фихте, крайне отрицательно относится к Шеллингу, является противником Гегеля. Он против современной модной философии, ибо она стимулирует общественное движение, нарушает порядок, вызывает беспокойство. Разрабатывая свою систему философии, он ищет философской опоры у древних философов, близких ему по духу (греческая элеатская философская школа — Парменид, в некоторой степени философия Сократа), а из представителей новой философии он чувствует наибольшую близость к Лейбницу и Вольфу. От элеатов он берет мысль о том, что в основе всего существующего лежит начало единства и постоянства. От Лейбница и Вольфа он берет учение о том, что мир состоит из бесчисленного множества отдельных сущностей (монад), что для человеческой души характерно наличие в ней представлений, что основой совершенствования человека является развитие в его душе ясных и отчетливых представлений, что душа человека по самому своему существу активна и пр. Основные положения философии (метафизики) Гербарта сводятся к следующему. Признавая, что наши восприятия не соответствуют объективной действительности, Гербарт считает, что они все же являются показателем того, что такая действительность, независимая от нашего сознания, существует. Как дым указывает на то, что где-то горит огонь, так и наши ощущения и восприятия указывают на то, что существуют какие-то реальности. Поэтому Гербарт называл свою философию реализмом, противопоставляя ее субъективному идеализму Фихте (утверждающему, что мир не что иное, как продукт творчества самодеятельного сознания) и объективному идеализму Гегеля (утверждающему, что действительность есть процесс развития абсолютного духа). Согласно нашим восприятиям, мир представляется нам как картина вечно меняющихся

вещей; равным образом и душа представляется вечно меняющейся в своей деятельности, со многими меняющимися качествами. Но эта изменчивость внешнего мира и эта сложность и пестрота проявлений человеческой души — кажущиеся. Не может быть, чтобы одна и та же вещь становилась то тем, то другим, т. е. чтобы становилась не сама собой. Это было бы противоречием. Поэтому Гербарт (подобно греческому философу Пармениду) отрицает реальность наблюдаемых нами перемен в вещах и в душе. То, что на самом деле реально, действительно, — это просто, постоянно, неизменно. Действительный мир состоит из множества простых и неизменных реальностей. Эти реальности (Гербарт дал им название реалов) находятся в различных связях и соотношениях между собой; эти связи данного реала с другими и производят впечатление, что данная вещь меняется и что данная вещь имеет многие и различные свойства; эти соотношения и связи реалов между собой производят впечатление, что и вся действительность — нечто вечно меняющееся, движущееся. В этом соотношении реалов — последние отстаивают свое существование в столкновении и в борьбе с другими реалами. Человеческая душа является таким же простым, постоянным, неизменным реалом. В соотношении с другими реалами и она отстаивает свое существование. Отсюда — различные ощущения и восприятия, которые Гербарт обозначает общим термином «представление».

Психология Гербарта последовательно развивает это учение о «представлениях» души. Душа сама по себе — реал, простая и неизменная сущность; первоначально она настоящая tabula rasa (чистая доска), не имеющая ни представлений, ни желаний, ни чувств. Но, находясь в теле, она испытывает впечатления и через свое тело и от своего тела. Душа сопротивляется этим впечатлениям, идущим от разных реалов; в результате этого сопротивления в ней и возникают представления. Представления сохраняются в сознании человека. Всякое новое представление входит в сознание только в борьбе с другими представлениями. Таким образом человеческая душа представляет арену борьбы представлений, столь же сложную и пеструю, насколько сложны и разнообразны соотношения и связи между душой и другими реалами. В этой борьбе представлений однородные представления усиливают друг друга, разнородные — ослабляют; представления подавленные, побежденные вытесняются за порог сознания [1] (забываются), но при благоприятных условиях, при поддержке других представлений, они снова могут всплыть над порогом сознания (это и есть процесс воспоминания). Ясность, отчетливость, сила представлений, входящих в сознание, зависит от того, как будут влиять на них те представления, которые уже имеются в сознании. В одном случае эти влияния будут более благоприятны для новых представлений, в других — менее благоприятны. Эта непроизвольная деятельность сознания (души), оказывающая тот или иной *прием* новым представлениям, входящим в сознание, то или иное на них *воздействие* и в соответствии с этим устанавливающая для них то или иное *место в поле сознания* и обогащающая таким образом последнее, и есть то, что называется *апперцепцией*. Хотя, как мы видим, представления Гербарта подвижны и находятся в непрерывном движении, но это движение носит, по существу, метафизический характер. Рассматривая движение не как действительный процесс, а лишь как видимость, правда, не субъективную, а объективную, Гербарт со своими «реалами» оказался в этом отношении ниже своего соотечественника Лейбница, который рассматривал свои монады не как «мертвые атомы,

[1] Термин, введенный Гербартом.

а живые, подвижные, весь мир отражающие в себе» [1]. В то время как у Лейбница «монада... несмотря на свою неделимость обладает сложным влечением, т. е. множеством представлений, из которых каждое стремится к своим особенным изменениям и которые, в силу своей существенной связи со всеми другими вещами, ..находятся в ней...» [2] — каждый «реал» Гербарта, являясь неизменным, обладает только одним качеством, неопределимым никакими внутренними противоположностями. Мышлению Гербарта, таким образом, чужда диалектика, в то время как у Лейбница В. И. Ленин обнаружил «своего рода» диалектику и очень глубокую, «*несмотря* на идеализм и поповщину» [3]. «Представления» Гербарта ничего общего не имеют с представлениями в понимании этой психической функции диалектическим материализмом.

В. И. Ленин в своих «Философских тетрадях» дает исключительно глубокий и исчерпывающий ответ на этот вопрос: «Обычное представление схватывает различие и противоречие, но не *переход* от одного к другому, а *это самое важное*... Мыслящий разум (ум) заостривает притупившееся различие различного, простое разнообразие представлений, до *существенного* различия, до *противоположности*. Лишь поднятые на вершину противоречия, разнообразия становятся подвижными и живыми по отношению одного к другому, — приобретают негативность, которая является *внутренней пульсацией самодвижения и жизненности*» [4].

По Гербарту, кроме представлений, в душе нет ничего. Нет особых функций мышления, понимания, хотения, чувствования, — только представления в различных состояниях и сочетаниях. Когда какое-нибудь внешнее явление вызывает в нас круг представлений, известных нам, мы *понимаем* данное явление; в противном случае имеет место *непонимание*. Когда сочетания представлений дают гармонию или дисгармонию, тогда мы испытываем то, что называется *чувствованиями*, причем в первом случае чувства будут приятными, во втором — неприятными. *Желание* является также отражением соотношений в борьбе между различными группами представлений. Когда та или иная из борющихся групп представлений оттеснит остальные и займет господствующее положение, то порожденное этой победой желание, связанное с представлением о достижении желаемого, составляет то, что на обычном языке называется *волей*. Представив механизм психических явлений в таком упрощенном виде, Гербарт сводит всю жизнь сознания к статике и динамике представлений; в связи с этим он сделал даже попытку математической обработки психологического материала, выражая соотношения между представлениями математическими формулами, используя для этой цели даже высший математический анализ.

Нетрудно понять, какой основной педагогический вывод вытекал для Гербарта из этого психологического учения. Если воля и чувства представляют не что иное, как своеобразное сочетание и соотношение представлений, то надлежащая работа над представлениями не только формирует ум, но воспитывает и волю. Таким образом, правильно поставленное обучение тем самым осуществляет и надлежащее воспитание.

Этика. Методологической основой педагогики Гербарта является его метафизика. Психология, как это видно из предыдущего изложения, обосновывает

---

[1] *Ленин*, Философские тетради, стр. 78, изд. 1938 г.

[2] *Лейбниц*, 84 — Цит. по «Философским тетрадям» Ленина, стр. 80.

[3] Там же.

[4] *Ленин*, Философские тетради, стр. 140—141.

средства педагогического процесса. Этика Гербарта должна способствовать выработке и установлению цели воспитания.

В отличие от Канта, моральное учение которого пользовалось широким признанием, Гербарт в основу своей этики кладет не моральные взгляды его с известным категорическим императивом [1], а утверждение, что основою морального поведения является эстетическое чувство удовольствия, удовлетворения и положительной оценки при встрече с одними проявлениями воли и эстетическое чувство неудовольствия, неудовлетворенности и отрицательной оценки при встрече с другими проявлениями воли. Таким образом, этика Гербарта составляет часть эстетики, являясь учением о нравственно-прекрасном. В соответствии со своей интеллектуалистической общей позицией Гербарт считает, что нравственные личности в своем поведении должны руководствоваться такими нравственными идеями, которые одобряются нашим эстетическим чувством, приближение к которым мы и воспринимаем и оцениваем как красоту воли. Гербарт выдвинул 5 таких нравственных идей; это — *идея внутренней свободы, идея совершенства, идея благорасположения, идея права, идея справедливости.* Сущность и смысл этих нравственных идей такова.

1. Внутренне-свободным считается такое поведение человека, когда нет противоречия между разумением, убеждением и проявлением воли, поведением человека, когда между суждениями и волей имеются полное согласие, гармония; когда в самом человеке нет неодобрения соответствующим поступкам или желаниям; когда ему самому нравятся его поступки. Если такого согласия между убеждениями и поступками нет, то такого человека нельзя считать нравственно-свободным: он — раб.

2. Идея совершенства имеет в виду полноту жизни человека; нам нравится личность, совмещающая в себе силу и энергию воли, организованность воли, упорядоченность стремлений воли, многосторонность воли, находящая свое выражение в многостороннем интересе.

3. Идея благорасположения имеет в виду такое поведение человека, когда он стремится — бескорыстно и даже самоотверженно — доставить блага другим людям, когда таким образом устанавливается гармония между волей данного человека и волей других людей.

4. Идея права имеет в виду возможные нарушения гармонии между волями людей. Этот конфликт между волями, это нарушение гармонии в отношении между ними вызывает эстетическое чувство неудовлетворенности, угнетения. Такие конфликты должны разрешаться на основе добровольного соглашения, которое должно выработать нормы поведения (право) для дальнейшего согласного поведения воль. Эти нормы должны соблюдаться, иначе возможно возникновение новых конфликтов между волями.

5. Идея справедливости имеет в виду такое поведение, которое проявляется в отношении установления или нарушения гармонии воль. Согласно этой идее, если кто-нибудь наносит кому-либо ущерб и тем нарушает гармонию воль или, наоборот, оказывает кому-нибудь услугу, и этим укрепляет гармонию воль, то это поведение должно вызвать соответствующее ответное действие по принципу: за добро — добро, а за зло — зло, т. е. в первом случае — награду, во втором — наказание. Иначе наше эстетическое чувство не будет удовлетворено.

---

[1] Формула категорического императива (т. е. высшего нравственного закона) Канта такова: «Поступай так, чтобы правило твоего поведения могло стать правилом всеобщего поведения». — *Прим. ред.*

Эти простейшие и основные нравственные идеи, сочетаясь и усложняясь в процессе их применения в общественной жизни и в личном поведении каждого отдельного человека, создают производные идеи и вызывают ту сложность и пестроту в моральных суждениях, которые обычно и затрудняют правильную моральную оценку того или иного поведения, или поступка.

Нравственным поведением является такое, которое руководствуется этими пятью нравственными идеями, притом в их связи друг с другом. Отсюда педагогический вывод: важнейшая задача воспитания — развитие эстетического восприятия мира как основы нравственного воспитания, а сущность нравственного воспитания—формирование нравственного характера, проявляющего себя в таком поведении, которое руководствуется указанными пятью нравственными идеями.

В этом отношении большой интерес представляет положение Гербарта о воспитательном значении художественных образов великих людей человечества. В деле воспитания и образования характера всей личности будущего человека *идеал* несомненно имеет громаднейшее значение. И если Гербарт имел в виду, главным образом, опоэтизированного человека далекого прошлого, то он в известной степени прав, когда говорит, что «периоды, которые никаким мастером не описаны, духом которых не дышит ни один поэт, представляют мало ценного для воспитания». Следует отметить, что Гербарт считает преждевременным давать для чтения подросткам и даже юношам Шекспира. Он находит более желательным чтение такого автора, как Ифланд, изображавшего чувствительных и добродетельных бюргеров. — «Всевозможные вымышленные характеры, изображенные в светлых красках, хотя и в несколько грубых очертаниях (но это хорошо для неопытного глаза), представлены в них для оценки, для предупреждения и подражания». Мещанская добродетель торжествует, порок наказан. Все, что нужно для воспитания буржуазной морали. Неудивительно, что В. И. Ленин в своих «Философских тетрадях» сделал заметку: «Спинова и Гербарт (1836), стр.400 и сл.[1] *Защита* Спиновы от пошлых нападок «моралиста» Гербарта». Ленин здесь имел в виду защиту Фейербахом Спинозы от Гербарта.

По мнению Гербарта, Спинозе недостает «моральной теплоты и достоинства». Поэтому он в доброжелательном отношении к Спинозе видит «один из наиболее поразительных примеров ослепления ослепленной во многих отношениях эпохи». Это очень характерно для Гербарта, который ослепленность эпохи видел во Французской буржуазной революции и в тяжело и медленно накапливающей свои силы революции в Германии.

Философию и этику Гербарта, из которых он выводит цели воспитания, следует иметь в виду при рассмотрении всей его педагогической системы.

Однако задача критического использования любого буржуазного ученого (в том числе и Гербарта) заключается в том, чтобы не просто *отвергать* рассуждения того или иного буржуазного ученого, а уметь находить те ценные моменты в этих рассуждениях, которые могут быть исправлены, углублены, обобщены и расширены и которые могут быть использованы для раскрытия связей и переходов всех и всяких понятий. Об этом именно так и сказал В.И. Ленин в одном из своих афоризмов по поводу Плеханова и его критики кантианства «более с вульгарно-материалистической, чем с диалектически-материалистической точки врения...»[2].

Оценивая философские, психологические и этические взгляды Гербарта, мы должны констатировать, что Гербарт был метафизиком не только в филосо-

---

[1] *Л. Фейербах*, Соч., т. IV, 1910 г., см. «Фил. тетради» стр. 80.

[2] *Ленин*, «Философские тетради», стр. 173.

фии, но и в психологии и в этике. Совершенно очевидно, что ему чуждо диалектическое мышление, что всюду он стоит на механистических позициях, в его мировоззрении и методе не нашли отражения ни диалектика Канта, ни тем более диалектика Гегеля. Несомненно и то, что, называя свою философию реализмом и воюя с идеализмом современной ему «модной» философии, он фактически и сам дал идеалистическую систему философии, идеалистическую этику, психологию, а также и педагогику, как это будет выяснено ниже.

III. Педагогическая система.

О педагогике как науке. Как указывалось выше, Гербарт положил начало научной разработке буржуазной педагогики. До него было немало педагогических трактатов, педагогических романов, статей, высказываний и т. д., но систематической, научно-философской разработки педагогической теории не было. Гербарт понимал и неоднократно подчеркивал, что для улучшения практики воспитательного дела нужна теория. Одна практика ведет к рутине, и вооруженный теорией молодой учитель может быстро обогнать старого школьного учителя, полагающегося только на свой личный опыт. Всякая наука, по мнению Гербарта, представляет систему положений, выражающих в своей совокупности единое идейное целое, вытекающих одно из другого и восходящих в конце концов к некоторым основным положениям. Гербарт считает, что такими качествами должна обладать и наука — педагогика, ибо «нигде так не нужны широкие философские взгляды... как в педагогике, где будничная работа и индивидуальный опыт сильно суживают горизонт воспитания». Такая педагогическая теория будет лучшим вооружением для практической работы. Гербарт пишет: «Пусть наука будет для других очками, для меня она — глаз, и притом лучший глаз, который только имеют люди, чтобы созерцать свои дела». Однако одна теория не обеспечивает еще искусства воспитания. Это искусство приобретается только в деятельности, на практической работе, если она осуществляется на основе усвоенной теории. Этим путем приобретается умение, ловкость, находчивость, способность быстрого суждения, нахождения быстрого решения. Так, в учителе вырабатывают педагогический такт, составляющий как бы средний член между теорией и практикой. Гербарт считает, что педагогика как наука должна опираться на завершенное здание всех остальных наук и философии, причем, как это было показано выше, особенно большое значение он придает психологии и этике.

О природе педагогического процесса. Интересно и важно выяснить, как Гербарт представлял себе природу педагогического процесса. На этом вопросе он специально останавливается в своей статье «О современной оценке метода преподавания Песталоцци» (1804). Он ставит чрезвычайно важный вопрос о том, чего следует предпочтительно держаться при обучении: «лучше ли и разумнее ли формула Песталоцци, нежели те радостные и пестрые беседы, недавнему введению в школы которых мы радовались, как счастью. Возможно спросить: лучше ли в течение ряда месяцев заставлять детей описывать собственное тело, которое они постоянно носят с собой, вместо того, чтобы сообщать им полезные и интересные географические сведения, благодаря которым они получают понятие о мире, о величине и красоте его и т. д.». Мысль Гербарта такова: следует ли предпочитать формальные занятия, которые практиковал Песталоцци, или преследовать материальную сторону обучения, т. е. сообщение учащимся конкретного и разностороннего учебного материала. И на этот вопрос Гербарт отвечает так:

...«Я должен живейшим образом протестовать против подобной постановки вопроса. Эта альтернатива совершенно не соответствует моему подходу к рас-

смотрению дела. Одно не должно исключать другого, — вот главное положение, на котором я настаиваю». И он рисует следующую картину педагогического процесса, как он себе его представляет. «У животных мы находим инстинкт, находим сноровку даже у низших животных; поэтому жизнь пчел, жизнь всех гусениц одного и того же вида совершенно одинакова... Она всегда действует в силу одной и той же склонности (инстинкта), действует целесообразно и последовательно, потому что побуждение всегда остается одним и тем же... Еще последовательнее развивается внутренний процесс в растении. Но гораздо более непоследовательно действует человек. Он обладает рассудком вместо инстинкта. Это значит, что им не управляет никакой механизм помимо созданного им из представлений, им воспринятых и уловленных... Оглянемся... на воспитание! Если мои утверждения справедливы, то оно естественно будет вскармливать человека представлениями; оно даже хотело бы всецело составить его из представлений... Вокруг ребенка нагромождают столько картин, сколько земля и море питают животных и растений. Для удовлетворения детского любопытства... готово столько всевозможных россказней, записанных или зарисованных прилежным пером... Имеется такое обилие воспитательных средств, которыми мы можем произвольно распоряжаться, что именно множество их приводит нас в смущение. Впечатлений, потоком которых природный и культурный мир окружает ребенка, такая масса, что искусство скорее состоит в задержке, чем в привнесении. Если предоставить свободу случаю, то он из каждого индивида создаст особое существо, даже в одном и том же ребенке он будет действовать то созидающе, то разрушающе... Но именно потому, что сила человека перерабатывает исключительно то, что ею воспринимается, громадное значение принадлежит тому, что ей дается. Именно потому воспитание должно видеть свою задачу в том, чтобы давать и лишать. Это никоим образом только наблюдение и уход, как в садоводстве, заботящемся о растениях. В отношении последних все дело, конечно, состоит только в том, чтобы создать благоприятные условия и устранить неблагоприятные, чтобы дождь и тепло, почва и атмосфера были бы подходящими для каждого вида растений. Напротив, человек, не требующий определенного климата, но живущий во всяком, становящийся по желанию и диким зверем и воплощением разума, беспрестанно изменяющийся в зависимости от обстоятельств, требует такого искусства, которое бы культивировало и конструировало его так, чтобы он получил надлежащую форму»... Подчеркнув таким образом решающую роль воспитания в формировании человека, Гербарт возвращается к вопросу о формальной и материальной сторонах воспитания и решает его так: ...«В отношении предметов преподавания нечего думать о каком бы то ни было педантичном ограничении; все поле чувственных впечатлений как возможных, так и действительных, — открыто перед ним и он будет развиваться в нем все свободнее и шире. Но действительное его (Песталоцци) преимущество состоит в том, что он смелее и усерднее всех... ввял на себя обязанность возделать *дух ребенка*, сконструировать в нем *определенный* и ясно *сотрудничаемый опыт*...» Подчеркивая этим то, что Песталоцци особенное внимание обращал на формальное развитие психики, Гербарт этим самым устанавливает и свою позицию: необходимы обе стороны обучения (формальная и материальная), но ведущую роль в нем должен играть формальный момент. Это положение Гербарта является одним из основных в его дидактике.

Цели воспитания. Вопрос о целях воспитания в педагогической системе Гербарта имеет исключительно большое значение. По существу вся система определяется целями воспитания, к которым приспособляются соответствующие

средства. Эта ведущая роль целей воспитания выражена и в названии основного педагогического труда Гербарта «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания». Очевидно, что воспитатель должен поставить для своей воспитательной деятельности те же цели, которые в будущем воспитанник поставит сам себе как взрослый человек. Но человеческие стремления чрезвычайно многообразны; кроме того, просто невозможно заранее предопределять для воспитанника то, что должно быть делом его свободного выбора, когда он придет в возраст, например, занятия, профессия. С другой стороны, определенные нравственные качества должны быть привиты каждому человеку. В связи с этим Гербарт устанавливает две группы целей: цели возможные и цели необходимые. К возможным целям относятся те, которые полностью зависят от «свободного выбора будущего мужа». Поэтому в отношении этих целей воспитатель должен проявлять заботу не к объективной их стороне (т. е. не к тому, что его воспитанники в будущем выберут, — ту или иную профессию), а к субъективной стороне, т. е. к тому, чтобы воспитать в детях силу и полноту «хотения», согласно с его разумением, многообразную восприимчивость или, по терминологии Гербарта, многосторонность интереса. Этим осуществляются идеи совершенства и внутренней свободы; это должно стать залогом того, что воспитанник в будущем произведет наиболее целесообразный выбор профессии или занятия. К необходимым целям относятся те, которые определяются нравственностью; эти цели каждый должен поставить себе как существо нравственное, никто и никогда не позволит себе ими пренебрегать, а педагогическая задача здесь заключается в том, чтобы в воспитаннике был настоящий нравственный характер, чтобы идеи благорасположения, права и справедливости сделались настоящими объектами воли, во всей их чистоте и строгости.

Итак, возможные цели осуществляются через развитие многостороннего интереса, а цели необходимые — через воспитание нравственного характера.

Основные разделы педагогики. Установив возможные и необходимые цели воспитания и пути их осуществления, Гербарт дальше устанавливает, что средством развития многостороннего интереса является обучение, а средством развития сил нравственного характера — нравственное воспитание. Вместе с тем Гербарт подчеркивает единство этих двух сторон учебно-воспитательной работы. Он пишет: «Обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишенная средств».

А затем он показывает, что так как развитие многостороннего интереса является необходимым условием для развития благорасположения и справедливости по отношению к другим людям («односторонний человек приближается к эгоисту»), то, следовательно, обучение как средство воспитания является более широким, чем нравственное воспитание в специальном смысле этого слова. И снова Гербарт добавляет, что обучение, будучи самым первым делом в воспитании, — в то же время должно служить образованию нравственной воли. Ясное и тщательно организованное знание, по Гербарту, является лучшим фундаментом нравственного воспитания. Это положение и составляет суть того, что Гербарт назвал воспитывающим обучением.

После этого Гербарт обращает внимание на то, что обучение и нравственное воспитание собственно имеют в виду будущее ученика. Для достижения же этого будущего необходимо создать известные предпосылки в настоящем. Прежде чем ребенок станет обладать волей, т. е. будет сам управлять своими желаниями (т. е. прежде чем в его сознании образуются группы организованных представлений), — он проявляет беспорядочные порывы, капризы, проявляет «дикую

резвость», которая бросает его из стороны в сторону, нарушает установленные в школе порядки, «являя собой принцип беспорядка». Чтобы обеспечить возможность обучения и нравственного воспитания, необходимо укротить эту «дикость», привести детей к порядку. Необходимы соответствующие воздействия на детей. Эти воздействия на детей (включая в их систему и мероприятия по физическому воспитанию) Гербарт обозначает термином *«управление»*. Таким образом теория педагогики Гербарта содержит следующие три основных раздела: управление, обучение, нравственное воспитание.

Управление. Итак, задача управления состоит в том, чтобы поддержать порядок в данный момент, охранить уже установленный порядок, добиться, чтобы дети не перелезали через заборы в сад соседа, чтобы они должным образом (спокойно, без шалостей) держали себя на уроке в школе.

Управление не имеет в виду формирование будущего человека, его нравственного характера, его воли, — это дело и задача нравственного воспитания. Ввиду этих особенностей управления Гербарт вообще не считает управления частью «подлинного воспитания» и отводит ему особое место в своей системе, — в самом ее начале, даже до раздела о целях воспитания. Гербарт указывает и основные средства (приемы) управления. Первым средством управления является *угроза*. Это очень элементарный прием, но им следует пользоваться осторожно и умеренно, — этот прием ненадежен. По отношению к сильным детским натурам угроза вообще не достигает цели, ибо такие дети не поддаются угрозе, больше того, угрозы только дразнят и подзадоривают таких детей, а многие слабохарактерные дети просто не могут проникнуться угровой или «соображением о последствиях», не в состоянии бороться с наличным «капризом». О таких детях Гербарт говорит, что у них «страх продырявлен желаниями». В качестве второго средства управления Гербарт предлагает *надзор*. Он должен дополнять первое средство управления. Отмечая эффективность этого средства, Гербарт дает очень тонкие и ценные в педагогическом отношении указания. Гербарт против надоедливого и слишком строгого надзора. Он говорит: «Ничто так не доказывает слабости современной педагогики, как ее увлечение надзором». Неумеренно проводимый надзор «мешает детям владеть самим собой, пробовать себя и научаться тысяче разных вещей, которые можно найти только своим чутьем»; под влиянием такого надзора воспитываются характеры слабые или извращенные, в зависимости от того, сколько надзираемый нашел путей и средств, чтобы избавиться от надзора.

В качестве третьего средства управления выдвинуты *приказания и запрещения*, предусматривающие, что ученик должен делать и чего не должен. Приказания и запрещения должны быть точными, ясными, конкретными. И этим видом управления не следует злоупотреблять, зато, если приказание или запрещение дано, — брать его назад не следует. Для тех детей, которые требуют длительных забот и систематических мероприятий, целесообразно завести особую книгу для записи их проступков: это будет способствовать лучшему запоминанию детьми их проступков. В случае нарушения приказаний или запрещений Гербарт предлагает применить к учащимся наказания. В качестве таковых он намечает лишение пищи, лишение свободы, телесные наказания и даже изгнание из школы и дома. Относительно телесных наказаний Гербарт говорит:

«Напрасно стараются совершенно уничтожить телесные наказания, к которым обыкновенно прибегают тогда, когда замечания более не помогают; но они должны быть до того редки, чтобы скорее быть предметом страха издали, нежели применяться в действительности». Равным образом и последние два вида наказания (изгнание из школы, изгнание из дома) должны применяться лишь в исключительных случаях.

Очень интересно указание Гербарта о роли авторитета и любви в управлении. Перед авторитетом «склоняется дух ребенка» и зарождающаяся воля, отвращаясь от дурного, стремится к хорошему. Таково же действие и любви. Авторитет приобретается превосходством духа, а любовь «основывается на согласии чувств и на привычке». Гербарт признает, что здесь управление непосредственно смыкается с нравственным воспитанием. И совершенно неожиданно Гербарт заявляет, что главное в управлении — не надзор, не угрозы, не приказания и запрещение, — а уменье занять детей, заполнить их время живым интересным занятием. Он говорит, что лучшее управление то, когда детская подвижность сама находит для себя выход в интересном и полезном занятии. Таким образом, очевидно, что Гербарту не удалось полностью отграничить управление от «подлинного» воспитания. Да он и сам признает, что на практике управление и нравственное воспитание тесно связаны между собой. «Управление, делающее свое дело, не воспитывая, действует на душу удручающим образом, и воспитание, не обращающее внимание на беспорядки, причиняемые детьми, обнаружило бы незнание детей». Это совершенно правильное положение звучит резким противоречием всему тому, что Гербарт писал об управлении как педагогической задаче, не имеющей ничего общего с «подлинным» воспитанием.

Анализируя указанные соображения Гербарта о средствах управления необходимо констатировать, что у Гербарта здесь особенно ярко проявляется то противоречие, которое, обычно, свойственно либеральному консерватору (с одной стороны, — любовь и нравственный авторитет, а с другой, — средства подавления, угнетения, не исключая мер физического воздействия).

Указания Гербарта о роли авторитета и любви в воспитании, о правильной постановке надзора, об организации детского досуга вошли в арсенал прогрессивной буржуазной педагогики; в то время как его высказывания о необходимости подавления воли ребенка, о применении телесных наказаний, о лишении свободы или пищи провинившихся учащихся, о введении штрафных книг и т. п. широко были использованы представителями реакционной буржуазной педагогики (они, в частности, нашли широкое применение в русских дореволюционных гимназиях и реальных училищах) и наложили, в известной степени, печать реакционности на педагогическую систему Гербарта, которая в целом, конечно, таковой не была.

Дидактика. Воспитывающее обучение. Теория обучения в педагогической системе Гербарта занимает центральное место. Это и понятно, в свете его учения о представлениях как сущности психической жизни человека. Уже указывалось выше, что у Гербарта процесс обучения призван обслуживать не только специфические задачи обучения, но и служить целям нравственного воспитания. Собственно говоря, по мнению Гербарта, нет обособленного процесса обучения и такого же обособленного процесса воспитания, — имеется единый сложный процесс — воспитывающее обучение. Гербарт утверждает, что стремление обособить обучение от воспитания только повредит тому и другому. Он указывает, что попытки воспитывать путем только «постоянной встряски чувств» обречены на неудачу. Единственным эффективным средством воздействия на волю человека, влияния на деятельность и поведение его, является образование, сообщение ему определенного круга знаний.

«Как слагается у воспитанника круг представлений, — это для воспитателя составляет все, ибо из представлений возникают чувствования, а из чувств — правила поведения и образ действия». Идея воспитывающего обучения — очень

ценная идея Гербарта. Она была воспринята и развита лучшими представителями классической буржуазной педагогики (например, Дистервегом). Освобожденная от метафизических пут гербартовской философии, психологии и этики (особенно его учения о представлениях, системы морали и пр.), критически переработанная в свете марксизма-ленинизма, она может найти определенное место в советской педагогике.

Развитие всестороннего интереса — основная задача обучения. Как указано выше, развитие многостороннего интереса — основная дидактическая идея Гербарта. Эта идея оказалась чрезвычайно плодотворной — со времени Гербарта и вслед за ним проблема интереса становится важнейшей педагогической проблемой. Вопрос об интересе поднимался и ставился до Гербарта (о нем говорил еще Коменский), но подлинно педагогическая постановка этой проблемы — неоспоримая заслуга Гербарта. До Гербарта интерес рассматривался как необходимое условие для овладения знанием, со времени Гербарта — интерес сам является педагогической целью. Раньше следовали правилу: преподавай интересно для того, чтобы обеспечить более полное и основательное усвоение предмета; теперь это правило звучит так: преподавать так, чтобы преподавание не только стимулировало наилучшее усвоение нового учебного материала, но и побуждало к дальнейшим занятиям, чтобы полученное знание возбуждало интерес к дальнейшему обучению.

Выяснивши смысл и важность проблемы об интересе, Гербарт рассматривает ее со всех сторон.

Прежде всего он останавливается на выяснении природы интереса. Что такое интерес? В двух своих основных работах Гербарт отвечает на этот вопрос не совсем одинаково. В «Общей педагогике» (1806 г.) Гербарт подчеркивает в интересе начало деятельное, волевое, однако, это деятельное начало своеобразно: когда мы испытываем интерес, то мы бываем только внутренне активны, деятельны; интерес стоит посредине между чистым созерцанием и действием, для него характерно именно созерцание настоящего, но это созерцание готово перейти в практическое действие, если волевое начало интереса будет проникнуто желанием, т. е. стремлением к определенному объекту. Во второй своей основной работе — в «Очерках лекций по педагогике» (1835 г.) — Гербарт уточняет и несколько изменяет понимание сущности интереса; теперь он относит интерес не к волевой, а к умственной сфере и определяет его как *умственную самодеятельность*, вызываемую обучением и состоящую в том, что навстречу впечатлениям, получаемым в процессе обучения, в душе питомца поднимаются представления, являющиеся собственным свободным достоянием его души. Происходит процесс ассоциации этих поднимающихся из глубины души представлений с новыми впечатлениями — представлениями (т. е. процесс апперцепции — по терминологии Гербарта), и в результате новые представления усваиваются охотно, быстро, легко, прочно.

В связи с таким пониманием интереса Гербарт выясняет особую роль и значение в процессе обучения произвольного и непроизвольного внимания, сущность перцепции и апперцепции, виды интереса — посредственный и непосредственный. Посредственный интерес (например, интерес к обучению, основанный на стремлении ученика получить награду или избежать наказания) ведет обычно к односторонности и даже к эгоизму. Но обучение должно служить задачам нравственного воспитания. Поэтому особое значение имеет интерес непосредственный, который возникает из самого предмета, без каких-либо побочных, посредствующих мотивов. Если такой непосредственный интерес

вместе с тем будет и многосторонним, то он станет для человека источником высокой нравственной жизни (соответствующим идеям совершенства, внутренней свободы и благорасположения), будет возбуждать ненасытное стремление к знанию, явится внутренним творческим стимулом. Таким образом, важнейшая задача обучения — развивать непосредственный разносторонний интерес.

Но как и чем должна определяться многосторонность интереса? Каковы виды интереса? На эти вопросы Гербарт дает такой ответ.

Наша душа характеризуется единством двух основных состояний: первое — познание, второе — участие. Процесс познания осуществляется путем опыта, процесс участия — путем общения с людьми. В соответствии с этим и знания наши почерпаются из этих двух источников — из опыта и из общения, а обучение характеризуется двумя направлениями — натуралистическим и историческим. В связи с этим и интересы (виды многостороннего интереса) имеют те же два направления. Опыту непосредственно соответствует интерес эмпирический (что?). Он вытекает из стремления разобраться в окружающей нас природе, познать наблюдаемые человеком разнообразные природные явления — биологические, физические и т. д. Но затем является стремление осмыслить наблюденные факты (явления), связать и систематизировать полученные знания, найти в них причинную зависимость. Отсюда второй интерес натуралистической группы — умозрительный или спекулятивный (почему?). К этим двум интересам указанной группы присоединяется третий — эстетический (как?), который соответствует стремлению к эстетическому восприятию мира.

Общению непосредственно соответствует интерес симпатический и затем социальный; эти два общественных интереса сначала охватывают только отдельных лиц, членов семьи, ближайшего круга и сословия, а потом, — при размышлении о более широких общественных отношениях людей, — целый народ и все человечество. К этим двум общественным интересам присоединяется религиозный интерес.

Так Гербарт определяет многосторонность интереса шестью его видами и в соответствии с этим требует от обучения, чтобы оно возбуждало стремление к наблюдению (эмпирический интерес), стимулировало размышление (умозрительный интерес), воспитывало вкус к прекрасному (эстетический интерес), вызывало симпатию к людям (симпатический интерес), чувство общественности (социальный интерес) и религиозное настроение (религиозный интерес) и шло по двум путям — натуралистическому и историческому; каждому из этих путей должен служить свой круг учебных предметов; первый круг охватывает преимущественно науки естественные и математические; второй круг — преимущественно исторические, филологические (включая литературу) и религию. Однако в процессе обучения необходимо строго следить за тем, чтобы перечисленные выше интересы не стали односторонними. А это может случиться. Так эмпирический интерес может стать односторонним, если учебные занятия будут охватывать лишь некоторые предметы соответствующей группы (так по естествознанию изучают только ботанику и пренебрегают зоологией и минералогией). Умозрительный интерес станет односторонним, если обучение из соответствующей группы берет, например, математику и пренебрегает логикой. Эстетический интерес станет односторонним, если обучение ограничится, например, только музыкой или только поэзией, а остальные соответствующие предметы оставит в пренебрежении. Соответственно участливое отношение только к людям ближайшего окружения говорит об односторонности симпатического интереса; преданность только своей политической партии (и забвение общегосударственных нужд) —

об односторонности социального, и, наконец, приверженность только к определенному религиозному направлению (и нетерпимость к другим) — об односторонности религиозного интереса. Чтобы односторонность интересов не была допущена, необходима большая работа преподавательского персонала школы, необходима, в частности, большая работа над учебным планом преподавания. Гербарт уделяет последнему вопросу особое место в своей педагогической системе, после рассмотрения общего хода и приемов обучения.

Наконец, Гербарт останавливается на вопросе о том, каковы условия возбуждения интереса вообще. По этому вопросу он дает такой ответ и делает такие указания. Так как интерес предполагает наличие в душе освоенных и свободных, легко поднимающихся представлений, идущих навстречу новым восприятиям (представлениям), то важным условием возбуждения интереса является широкое заучивание наизусть учебного материала. Остановившись на этом вопросе, Гербарт дает ряд ценных тонких и метких указаний о том, как следует заучивать наизусть. Громадную роль в возбуждении интереса Гербарт отводит вниманию, причем и здесь дает ряд ценных дидактических советов. В деле возбуждения интереса Гербарт придает большое значение и тому, как подаются учащимся знания. Он советует не давать всего знания и в совершенно готовом виде, надо увлечь их не готовым знанием, а возможностью самостоятельно найти эти знания — для этого достаточно только приподнять завесу знаний перед учащимися. Не следует также упрощать и излишне облегчать для учащихся процесс получения знания — не питать их легкой пищей, притом в привлекательной форме, но надо пробудить в них голод, надо вызвать жадное стремление к знанию, и при этом условии преодоление некоторых трудностей в процессе обучения будет только поощрять их к дальнейшему напряжению и будет усиливать интерес к работе. Возбудить эту высокую самодеятельность духа, ненасытность ее, направленную на поиски все новой и новой умственной пищи — такова великая задача обучения, а это и значит: возбудить в учащихся многосторонний интерес. Эта теория интереса Гербарта вызвала целый ряд критических замечаний. Указывалось на то, что в самом определении многостороннего интереса у Гербарта нет полной ясности. Отмечали, что классификация интересов искусственна; говорили о том, что Гербарт не сумел разрешить вопроса о том, как сочетать требование многостороннего интереса, имеющего установленные шесть видов, с задачей—развивать ценные индивидуальные качества учащихся; говорили и о том, что Гербарт совсем обошел вопрос о возникновении интересов, об их развитии, об особенностях интересов в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

Указанные выше критические замечания можно считать в общем обоснованными и верными. И все же надо признать, что теория многостороннего интереса Гербарта сыграла большую положительную роль в разработке этой важнейшей проблемы. Несмотря на все свои недостатки, она и теперь стимулирует мысль в определенном направлении, способствует углублению мысли в рассмотрении данной проблемы и потому не может рассматриваться только, как имеющая историческое значение.

Возникает вопрос. Когда учитель в процессе обучения стремится вызвать и развивать в учащихся многосторонний интерес, не грозит ли это тем, что единство личности будет нарушено. Гербарт предусмотрел эту проблему и считал необходимым, чтобы требование многостороннего интереса сочеталось, согласовывалось с требованием единства личности. Решение этой проблемы он находит *в условиях* осуществления многостороннего интереса. Это решение он дает в своем учении о ступенях и общем ходе обучения.

Ступени и общий ход обучения. Стремясь к тому, чтобы обеспечить многосторонний интерес в преподавании и чтобы он не выродился в «легкомыслие», Гербарт много работал над вопросом об общем ходе и ступенях обучения. Цветок не должен разрывать своей чашечки, говорил Гербарт, подчеркивая этим мысль, что множественность и разнообразие познаний не должны представлять бессвязной картины, что все познание должно быть пронизано единством. В соответствии с этой задачей, он выдвинул свои, ставшие широко известными четыре ступени всякого обучения (названные впоследствии четырьмя формальными ступенями обучения). Подчеркивая необходимость в процессе обучения моментов сосредоточения (углубления) на объекте и осознания изучаемого, Гербарт считал необходимым, чтобы эти два момента всякого обучения всегда сопутствовали один другому, чтобы они «чередовались подобно дыханию». Сущность сосредоточения (углубления) состоит в том, что оно ведет к ясному пониманию воспринимаемого единичного объекта или явления; недостаток сосредоточения ведет к поверхности восприятия, к легкомыслию в наблюдении и в конце концов к бесплодному многознанию; сущность осознания (размышления) состоит в том, что оно собирает, связывает, соединяет отдельные элементы обучения, создает единство в учебном процессе; недостаточность осознания порождает узость и односторонность в процессе обучения и тем самым нарушает самый принцип многосторонности интереса.

Как сосредоточенность, так и осознание, каждый из этих моментов, в свою очередь содержат по два следующих друг за другом процесса. Это новое деление вызвано тем, что и сосредоточенность и осознание могут осуществляться и в статике (в состоянии покоя) и в динамике (в состоянии движения). Так получились четыре элемента обучения — четыре его стороны, которые Гербарт обозначил терминами: ясность, ассоциация, система, метод.

Ясность — это сосредоточение в состоянии покоя. На этой ступени обучения изучаемое новое представление (объект, явление, событие) выделяется из всей пестроты окружающих его явлений («из мутной смеси») и подвергается обособленному сосредоточенному (углубленному) рассмотрению.

Ассоциация — это сосредоточение в состоянии движения. На этой ступени обучения сосредоточение (углубление), опираясь на работу фантазии, переходит от одного представления (объекта, явления) к другому, в каком-либо отношении связанному с уже знакомыми представлениями. Однако этот процесс установления связей и соотношений на этой ступени не приводит к установлению между ними систематичности; здесь пока все текуче, изменчиво, случайно.

Система — это осознание (размышление) в состоянии покоя. На этой ступени обучения осознание ставит в связь друг с другом то, что было приобретено на первых двух ступенях, каждому отдельному ясному представлению дает соответствующее место по отношению к другим и к общему наличному запасу знаний. При этом процессе производится очищение ассоциаций; несущественные и просто ненужные ассоциации отбрасываются, все становится на свое место, в знание таким образом вносится порядок, систематичность (система). В частности, на этой ступени производятся теоретические обобщения и устанавливаются правила, выводятся законы. На этой ступени происходит и усвоение нового знания.

Метод — это осознание (размышление) в состоянии движения. На этой ступени обучения приведенное в систему и усвоенное знание применяется к новым фактам, новым явлениям и вопросам. Полученные до этого знания становятся своеобразным мостом и орудием для овладения новым знанием и для практического применения полученных знаний на деле. От учащихся здесь тре-

буется творческий подход к процессу обучения, широкое использование всех имеющихся в их распоряжении ассоциаций, умение творчески мыслить, рассуждать (философствовать), методически мыслить.

Каждая из указанных ступеней требует особых методов преподавания. Ясность требует сугубой наглядности в преподавании, а потому показа предметов, иллюстраций, демонстраций, в связи с живым рассказом или объяснением учителя. Процесс ассоциации лучше всего осуществляется методом беседы (в «непринужденном разговоре», по выражению Гербарта).

Систематизация осуществляется преимущественно путем обобщающего, систематизирующего изложения учителя.

Наконец, приучение к методическому размышлению в связи с применением полученных знаний на практике осуществляется путем решения задач и выполнения учащимися разных самостоятельных работ, по заданию и под руководством учителя.

Считая, что этим путем можно обеспечить единство и членораздельность обучения, Гербарт требует применения этих четырех ступеней обучения и в процессе выполнения отдельных уроков, и к содержанию, охватывающему значительные части курса того или иного учебного предмета, и ко всему учебному материалу в целом. Его ученики и последователи создали из этого требования нерушимый канон, по которому обязательно должен строиться каждый урок. Сам Гербарт не относился к этому требованию, как к обязательной стандартной форме урока, он понимал его широко.

Вот иллюстрация проведения занятий по четырем ступеням обучения, разработанная одним из позднейших последователей Гербарта — проф. Бартом [1].

Тема — «Жвачное животное».

Первую ступень — ясность — Барт расчленяет на три элемента: постановку цели, подготовку, изложение; остальные три ступени идут так, как они даны Гербартом.

1. Преподаватель начинает с постановки цели. «Мы сегодня рассмотрим группу животных, к которым принадлежат важнейшие наши домашние животные».

В подготовке преподаватель выспрашивает у самих детей, какая разница между тем, что делают на пастбище лошади и коровы; говорится о том, что первые редко лежат на месте, а если и лежат, то не делают жвачных движений, коровы же очень часто лежат и работают челюстями; указывается на различие в строении той и другой породы, на грациозную подвижность лошади и неуклюжую неповоротливость коровы. Дети из деревенской обстановки будут знать еще и другие подробности. Они заметят, что у лошади копыта не раздвоены, как у коровы, что у этой последней нет зубов в середине верхней челюсти и что она делает очень своеобразные движения языком, схватывая траву и т. д. Хорошо использовать здесь схематический рисунок коровы и лошади. Переходом к изложению может служить вопрос: «изучив внешнее строение коровы, посмотрим, каково внутреннее ее строение, которое вам менее известно».

В своем изложении учитель приводит все существенное из анатомии и физиологии коровы наиболее наглядным образом: он прежде всего описывает желудок с его отделениями, процесс пищеварения, отрыгания пищи, объясняющие те же жвачные движения коровы, которые дети наблюдали неоднократно, устройство зубов и т. д. Все это сопровождается показом на плакате или на модели.

---

[1] *Л. Барт*, Элементы воспитания и обучения, том I, С. Петербург 1913 г., стр. 273—274. Дано в сокращенном изложении. — *Прим. ред.*

Учитель показывает, что большое количество поглощаемой пищи вызывает особое устройство пищеварительных органов, а также потребность в раздражающих веществах (соль), нужных для пищеварения. Сложность пищеварительной работы объясняет склонность домашних жвачных животных к неподвижности, лени.

2. На второй ступени (ассоциация , связывание) учитель привлекает к делу другие, менее известные породы данного вида. В качестве общего внешнего признака должно быть выставлено раздвоенное копыто. Следует привести несколько представителей из трех пород; из рогатого скота—корову, овцу, козу; из безрогих животных — верблюда; из животных с ветвистыми рогами — оленя, серну. Из общего физиологического признака выводится присущее всему виду название «жвачных», а из общей всем этим животным раздвоенности копыта — другое название «раздельно-копытных». Могут быть выдвинуты отношения к животному миру людей. Можно указать, как на целый период из истории культуры (кочевой образ жизни) на приручение коровы и овцы, указать на то, как часто можно встретить корову и овцу в баснях, где выводятся животные, можно припомнить стихотворения, где говорится о корове, овце, верблюде и т. д.

3. Теперь наступает третий момент — процесс систематизации (объединения). Учитель включает разновидность «жвачных» или «раздельно-копытных» в разряд «двухкопытных», а этот последний в свою очередь — в отдел «четвероногих», относящийся к классу «млекопитающих», причем вкратце могут быть повторены отличительные признаки ранее пройденных отделов животного царства, таких разновидностей, к которым принадлежат, например, свинья и гиппопотам, и таких, к которым относятся китообразные, беззубые, разнопалые.

4. На четвертой ступени обучения (метод, применение) учитель научает учащихся переносить руководящую мысль (о том, что характер животного определяется принимаемой им пищей и его образом жизни) на другие группы из животного царства, уже рассмотренные раньше, но без упоминания о данном законе. Особенно целесообразны (дидактически) сравнения с диаметрально противоположными животными, например, сравнение коровы со львом. Сюда же можно отнести узнавание признаков вида в тех животных, которые еще не известны учащимся, например, в антилопе.

А вот схема проведения по четырем ступеням обучения темы «Реформация в Германии».

1. *Ясность.* Цель: «рассмотрим, как прекратилось на западе единство средневековой церкви».

Подготовка — учитель выспрашивает у учащихся все, что они знают (из каких-либо источников) о Лютере, Меланхтоне, а также об Уиклефе, Гусе и т. д.

Изложение — учитель последовательно и наглядно знакомит с делом Лютера и отношением евангелической церкви к католической.

2. *Ассоциация.* На этой ступени подробнее освещается и выясняется деятельность предшественников Лютера, о которых в «подготовке» было сказано только несколько слов.

3. *Система.* Процесс систематизации (объединения) должен включить время германской реформации в общую историю религии.

4. *Метод.* Здесь учитель использует полученные знания для того, чтобы при помощи их лучше осветить уже изученное старое, глубже вникнуть, например, в те стихотворения, которые касаются реформации и были прочтены или выучены раньше, или чтобы получить тот или иной моральный вывод, в целях морального воспитания учащихся и последующего его применения в жизни.

Установив четыре ступени обучения, обеспечивающие правильное (с точки

врения Гербарта) осуществление принципа многосторонности интереса, Гербарт дальше останавливается на методах обучения и выдвигает три основных метода (три хода) обучения — описательный, аналитический и синтетический.

Описательный ход (метод) обучения, по мнению Гербарта, должен иметь ограниченное применение, но в своих границах он играет существенную роль. При описательном обучении большое значение имеет устное изложение учителя. Учитель должен излагать учебный материал так, чтобы он вставал живым в воображении учащихся, чтобы учащимся казалось, что они видят и слышат наяву то, что учитель им описывает или рассказывает. Очевидно, что учитель должен владеть даром хорошего, свободного и образного изложения. Большое значение при этом имеет умелое использование наглядных пособий, показывание соответствующих предметов, проведение экскурсий. Опираясь на личный опыт учащихся, учитель может перенести учащихся за пределы непосредственного окружения (картины чужеземных городов, стран, явлений природы и т. д.), придерживаясь того же опыта, он может перенести учащихся в прошлое (исторические описания, рассказы, иллюстрации и т. п.). Целям описательного обучения по Гербарту хорошо служит изучение наизусть образцового материала.

Аналитическое обучение имеет своею задачей разлагать «одновременно — окружающее» на отдельные вещи, эти — на составные части, а последние — на признаки. Дети приносят в школу в своей голове большое количество представлений, но они не умеют наблюдать, их представления нагромождены в их сознании. Задача и состоит в том, чтобы эти мысли учеников, под руководством учителя, были расчленены, исправлены и усовершенствованы. Придавая большое значение аналитическому ходу обучения, Гербарт подробно останавливается на выяснении того, как и что он дает разным сторонам многостороннего интереса. К эмпирическому интересу имеет отношение такая форма аналитического обучения, как *классификация*; умозрительный (спекулятивный) интерес стимулируется путем наблюдений и опытов, нахождения обобщения и закономерностей в природе и причинных связей в общественной жизни (в истории); разлагая «прекрасное» на простейшие его элементы, показывая, как сложное целое составляется из отдельных частей, аналитическое обучение стимулирует эстетический интерес. Когда учитель помогает учащимся анализировать состояние собственной души, то этим он подготовляет их к пониманию чувств других людей и этим служит целям симпатического интереса. Равным образом, показывая учащимся, что их существование обусловлено и зависит от общества, аналитическое обучение подготовляет учащихся в отношении интереса к общественной жизни, т. е. воспитывает в них общественный интерес. Наконец, аналитическое изучение тех случаев, «когда люди проявляют чувство своей ограниченности», размышление о «краткости человеческой жизни, о мимолетности наслаждений, о двусмысленной ценности благ» и т.д., приводят к осознанию и чувству «всеобщей зависимости человека», а это является существенным признаком каждой религии. Так стимулируется религиозный интерес учащихся.

Синтетический ход (метод) обучения, в противоположность аналитическому (которое занимается тем, что дано, чем уже располагают учащиеся), дает новое. При синтетическом обучении учитель сам непосредственно устанавливает сочетание элементов того, чему он будет учить. Синтетическое обучение осуществляется в разнообразных формах. Наиболее простой формой является «подражание опыту» (т. е. художественное изображение фактов, явлений, событий и проч.) путем простого описания. Но здесь выдвигается требование, чтобы описание или рассказ учителя так рисовали соответствующий предмет, явление, событие, что-

бы ученикам казалось, что они наяву видят то, что им описано или о чем им рассказано. Наиболее распространенный вид синтеза — комбинаторный. Он употребляется в азбуке наблюдения, в грамматике, естествознании, физике, химии, логике, — вообще в любом учебном предмете. Целое преднамеренно составляется из указанных заранее составных частей. Гербарт придает синтетическому обучению особенно большое значение. Он подчеркивает, что только синтезу может удасться «воздвигнуть ту стройную систему мыслей, которой требует воспитание». Он говорит, что «все постепенное движение человечества по пути культуры от древности до нового времени — все это принадлежит синтетическому обучению».

Как в отношении аналитического обучения, так и здесь Гербарт показывает, как синтетический ход обучения служит стимулированию и воспитанию разных сторон многостороннего интереса.

Целям эмпирического интереса здесь служит комбинирование различных элементов, признаков, и т. д. в целях создания образов, форм, целостных процессов, картины исторического события. Использование гипотез для объяснения процессов в природе и обществе служит целям умозрительного (спекулятивного) интереса. Эстетический интерес возбуждается учебной работой над художественными произведениями, возбуждающей эстетическое чувство, способствующей эстетическому восприятию целого, развивающей творческую художественную фантазию. Симпатический интерес развивается путем постепенного приучения учащихся к тому, чтобы они, вдумываясь в свои переживания, все более и более проникались участием к человеку. Подобное же приучение к тому, чтобы учащиеся ценили общение и общество, — служит целям общественного интереса, а синтетическое обучение, направленное на то, чтобы «создать и выработать» у учащихся идею бога, — целям религиозного интереса.

Описание, анализ и синтез, по Гербарту, не представляют каких-то обособленных методов обучения, последовательно вводимых в учебный процесс и последовательно сменяющих друг друга, — процесс обучения должен обеспечивать единство этих трех способов обучения, — во всяком случае, необходимо, чтобы синтетическому обучению предпосылалось описание или анализ, как обязательные моменты обучения, иначе нарушится основное требование обучения, именно, чтобы выученное стало мостом, путем к овладению нового и использовалось для разрешения частных вопросов и задач.

Это мы и видим на тех примерах обучения по четырем Гербартовским ступеням, которые приведены выше: нетрудно установить, что в приведенных примерах разнообразно сочетаются описание, анализ и синтез (так же, как индукция и дедукция).

Методы и приемы преподавания отдельных учебных предметов. Очень обстоятельно показав на анализе общего хода обучения с его четырьмя ступенями и тремя видами обучения — описательным, аналитическим и синтетическим, Гербарт останавливается, но гораздо менее основательно и без определенной системы, и на методах и приемах преподавания отдельных учебных предметов. Так, он дает ряд указаний о преподавании истории. Он указывает три задачи преподавания истории: развитие патриотизма и любви к героическим личностям, обоснование «положительной» роли религии, установление связи между прошлым и современной жизнью. История, по мнению Гербарта, имеет особенно большое значение для воспитания в детях «участия» к людям. Требуя хронологического порядка в изложении фактов и подчеркивая необходимость начинать изучение с самых отдаленных исторических эпох, Гербарт полагает, что дети, изучая историю своей родины, и сами растут как бы от первобытности к

современному состоянию общества. Гербарт придает большое значение тому, чтобы рассказ учителя был живым, конкретным, образным, эмоциональным. «Ничто не действует так удручающе, как перечень фактов, который должен быть выучен наизусть; ничто... так не оживляет юношеской фантазии, как хороший исторический рассказ». Поэтому при преподавании истории необходимо широко применять наглядные пособия (картины, портреты, карты и т. д.). Для лучшего запоминания исторического материала Гербарт рекомендует выписывать названия, имена и даты, вывешивать на стенах хронологические таблицы, составлять синхронистические таблицы.

Интересны методические указания Гербарта о преподавании географии. Главное значение географии как учебного предмета Гербарт видит в том, что она служит связыванию учебного материала из разных областей знания. В преподавании географии он придает главное значение рассказу учителя и работе над картой. Учитель должен вести рассказ так, как если бы он сам был путешественником. При изучении карты необходимо начинать с небольшого числа точек в пространстве и, опираясь на эту первоначальную основу, постепенно расширять изучение, введя все большее и большее количество точек и наименований. Гербарт советует также изучать карту, отправляясь от какого-либо пункта в различных направлениях и вскрывая различные виды связей между изучаемыми пунктами. Так, отправляясь от данного города, следует изучить ближайшие, а затем все более отдаленные города, пути сообщения, ведущие от данного города торговые связи в разных направлениях и т. д. Гербарт подчеркивает большое значение географии, особенно для изучения истории и естествознания, и показывает, как можно в преподавании географии отразить учебный материал этих учебных предметов.

Имеются указания и советы Гербарта о преподавании литературы и языка. Гербарт отдельно останавливается на вопросах литературного чтения, развития устной и письменной речи. В занятиях литературой Гербарт подчеркивает необходимость умелого подбора литературных произведений (в смысле соответствия их задачам нравственного воспитания и возрастным особенностям учащихся), хорошего выразительного чтения их учителем, приучение учащихся к выразительному чтению, заучивание наизусть лучшего литературного материала. Правильная постановка чтения, по мнению Гербарта, будет способствовать и развитию устной речи учащихся. Ряд ценных указаний Гербарт дает по вопросу о развитии письменной речи учащихся. Особенно интересными являются указания Гербарта о том, как излагать свои мысли письменно, данные им в одном из писем к бывшему своему воспитаннику Карлу фон Штейгеру: «Не пиши сразу начисто того, что ты захочешь мне писать. Вообще пиши не сразу, а сперва еще раз продумай собственные мысли. Исследуй их, обдумай, что в них ошибочно, что верно при известых предпосылках и что может иметь еще больше значения общеистинного, чем сперва тебе казалось. Замечай, насколько сильно, благодетельно или вредно влияют эти мысли на твои чувства, достаточно ли они сильны или должны стать еще сильнее, отчетливее,... доводи до конца то, что представляется тебе темным, выворачивай его, придавай ему всевозможные направления. Когда, наконец, ты сам для себя установишь, что ты хочешь записать, постарайся внести порядок в запись,—разделить ее на начало, средину и конец. Повод к твоим размышлениям, обычно, может послужить началом; затем надо указать их главный предмет, затем может итти более или менее длинный или короткий ряд объяснений, доказательств, сомнений, решений, подтверждений... Когда ты садишься писать, то не мудрствуй, особенно над началом, и вообще записывай все возможно быстрее: но когда набросок будет перед тобой, тщатель-

но просмотри его, постарайся сжать, отсечь излишнее, дополнить недостающее, исправить фактическую сторону, отшлифовать выражения: переработать все в целом и, если нужно, то два, три, четыре раза, усидчиво и неутомимо, до тех пор, пока не останешься доволен. Тогда покажи написанное твоим учителям». Эти указания не потеряли своего значения и для нашего времени.

Теория учебного плана. Чтобы достичь намеченных целей обучения указанными выше путями, необходимо соответствующим образом подобрать и распределить по годам обучения учебный материал. В соответствии со своей теорией о многостороннем интересе Гербарт выдвигает мысль о том, что нельзя давать одного учебного плана для целых стран и провинций. В «Общей педагогике» (1806 г.) Гербарт пишет: «...Наиболее пустыми из всех учебных планов являются те, которые составляются для целых стран и провинций, а также уже и те, которые обсуждаются in pleno[1] школьной коллегии без того, чтобы начальник школы предварительно не выслушал желания каждого, не изучил достоинства его и слабости, не осведомился бы о его личных отношениях и, сообразуясь со всем этим, не подготовил бы обсуждения».

Гербарт считает, что для успешности разработки учебного плана необходимо для этой работы привлекать самих учителей и училищные советы. И в связи с этим Гербарт продолжает: «Я должен признаться, что не испытываю никакой радости, когда государства берутся за дело воспитания, как будто уверенные, что их управление и бдительность достигнут того, что может быть достигнуто только при помощи талантов, верности, прилежания, гения, виртуозности отдельных личностей, что может быть создано только их свободным движением и распространено их примером, причем правительству остается только удалять препятствия, выравнивать пути, подготовлять возможности и раздавать поощрения; а это большая и весьма почтенная заслуга перед отечеством». В соответствии с этой позицией Гербарт не дает развернутого и оформленного учебного плана, — он устанавливает лишь принципы его построения и набрасывает только самый общий его очерк. В соответствии с основною задачей обучения — развитие многостороннего интереса, преподавание должно обеспечивать две линии познания; познание природы (естественно-математическое преподавание) и познание человека (историко-филологическое преподавание). Первая линия познания должна иметь в виду интересы: эмпирический, умозрительный и эстетический. Поэтому в учебном плане должны быть предусмотрены естествознание, география, логика, математика, физика, языки, литература (поэзия), живопись, музыка, ваяние.

Вторая линия познания должна иметь в виду интересы: симпатический, социальный, религиозный. В соответствии с этим в учебном плане должны быть предусмотрены изучение человечества в целом и отдельных личностей; ознакомление с историей, с общественными учреждениями, общественной жизнью и, наконец, изучение религии, священной истории и т. д.

Вместе с тем Гербарт подчеркивает, что подбор материала для целей обучения должен производиться не столько в целях сообщения учащимся определенного круга или объема знаний, сколько в целях развития умственной деятельности учащихся. В силу этого все учебные предметы должны по возможности пронизывать дух наблюдения, размышления, развитие вкуса к прекрасному, развитие общественных взаимоотношений и религиозного чувства. Весь учебный материал должен быть пронизан нравственными идеями. В соответствии с этим отдельные отрасли знания должны быть связаны и представлять своеобразное единство.

«То, что остается обособленным, имеет мало значения», говорил Гербарт.

---

[1] На общем собрании.—*Прим. ред.*

В отношении порядка расположения учебного материала Гербарт убежденно держался такой точки врения: ребенок в своем развитии воплощает прогрессивное движение и развитие человечества. Поэтому он считал, что в детском и отроческом возрасте надо изучать греческий язык, Гомера и Грецию; несколько позднее — латинский язык, латинских авторов и древний Рим; в юношеском периоде — новую историю и новые языки. На основе изложенных принципов Гербарт и набрасывает в одной из поздних своих педагогических работ «Педагогические афоризмы» следующий примерный учебный план: до 8 лет — проведение формальных упражнений в духе Песталоцци; с 8 лет — изучение греческого языка, Гомера, Геродота, Ксенофонта, начальный курс латинского языка, математики, географии. С 14 лет Гербарт намечал 2 уклона: для теологов, юристов, филологов, медиков — классики, толкование новых авторов, всеобщая история, логика, математика, физика, химия; для «камеральных служащих» — математика, физика, химия, естествознание, технология, архитектура, политическая экономия, вычисления, деловые бумаги, рисование. Конечно, для всех возрастов предусматривается религия (закон божий).

Теория учебного плана Гербарта получила дальнейшую разработку со стороны учеников и последователей Гербарта. Особенно много в этом отношении работал проф. Иенского университета В. Рейн. Он разработал и провел в жизнь учебный план общеобразовательной школы, строго следуя установленным Гербартом принципам.

Основы этого учебного плана таковы — (см. стр. 41).

Теория нравственного воспитания. Если возможные цели воспитания осуществляются путем обучения, которое должно способствовать развитию многостороннего интереса, то для достижения необходимых целей должно служить нравственное воспитание (в специальном смысле этого слова), имеющее своей задачей воспитание энергии (силы) нравственного характера. В отличие от обучения, которое также ведет к образованию нравственного характера, но путем создания у воспитанника соответствующего круга представлений, что в свою очередь обеспечивает победу соответствующих чувств и желаний, нравственное воспитание непосредственно воздействует на душу, непосредственно направляет волю, — желания, хотения и действия. С другой стороны, Гербарт противопоставляет нравственное воспитание управлению. Последнее имеет целью, как указано выше, укрощение «дикой ревности» ребенка, водворение в его поведении порядка, поддержание порядка в данный момент, а нравственное воспитание должно иметь в виду будущее, формирование воли человека, формирование в нем нравственного характера. Таким образом, задачи нравственного воспитания своеобразны, поэтому они требуют и своеобразных путей педагогической работы. Но Гербарт не отрывает нравственного воспитания от обучения («Обучение без нравственного воспитания является только средством без цели, нравственное воспитание без обучения... цель, лишенная средств»). Не удается ему до конца разграничить и нравственное воспитание с управлением: управление оказывается на грани нравственного воспитания, когда его средством являются авторитет или любовь воспитателя, а нравственное воспитание должно пользоваться принуждением, если питомец сойдет на более низкую ступень поведения.

И в области нравственного воспитания Гербарт дает целую систему положений и указаний, в отдельных случаях метких и ценных, хотя в целом эта часть его педагогической системы менее значительна и интересна, чем его дидактика.

Интересно его положение о том, что нравственное воспитание должно опираться на то хорошее, что воспитатель находит в душе ребенка; отыскивай в душе

УЧЕБНЫЙ ПЛАН В. РЕЙНА. ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ.

Человек.

Историко-гуманитарные знания.

I. Этико-волевое обучение	II. Эстетика	III. Язык
1. Религия (история ее)	1. Пение	1. Родной язык
2. История	2. Рисование	2. Иностр. языки
3. Литература (с декламацией)	3. Лепка	а) древние
	4. Гимнастика	б) новые
	Игры и их постановка	

Ручной труд
(где только возможно)

Природа.

Естественно-исторические знания.

I. География	II. Естествознание	III. Математика
1. Математическая география	1. Естественная история	1. Арифметика и алгебра
2. Физическая география	а) ботаника	2. Геометрия
	б) минералогия	
	в) зоология	
	2. Естественные науки	
	а) физика	
	б) химия	

Ручной труд

ребенка хорошие семена, сохраняй и упрочивай эти зерна добра, поднимай до уровня добродетели, поднимай в глазах воспитанника его собственное «я» путем проникающего глубоко в душу одобрения — такими должны быть правила «подлинного» воспитания.

Интересно и следующее другое положение Гербарта. Необходимо бережно относиться к ребенку и его индивидуальности. Истинный воспитатель остерегается делать то, что делают многие неразумные родители, которые «ломают» по своему вкусу своих сыновей и дочерей, стараясь наводить «на еще необтесанное дерево всевозможный лак».

Он помнит, что «не всякие благие намерения воспитателя» заслуживают благодарность дитяти, поэтому он «не будет воспитывать слишком рьяно или слишком много», наоборот, он будет воздерживаться от применения таких воздействий, которые «гнут ребенка в ту или иную сторону, подавляют его настроение, нарушают его веселость». Ибо таким образом разрушаются для будущего радостные воспоминания детства и радостная признательность, которая одна есть истинная признательность».

И одновременно с этими очень ценными указаниями и советами Гербарт предостерегающе пишет: «Свободу воспитаннику можно предоставить только в том случае, если от него можно ждать правильных действий; в противном случае опасно дать развиваться в нем живому сознанию самостоятельности в своих действиях». Под словами «правильные действия» можно понимать что угодно, и реакционная педагогика неоднократно использовала это место в педагогике Гербарта для своих реакционных целей.

В другом месте Гербарт подчеркивает, что путем воспитания надо достигнуть того, чтобы «воспитанник сам себя нашел, выбирая добро и отвергая зло», что «воспитание было бы тиранией, если бы оно не вело к свободе», а рядом с этим указание, что «не следует дозволять действовать по собственной инициативе тем, которые не обладают... «правильными желаниями», и требование, чтобы авторитет воспитателя был абсолютным в нравственном воспитании, чтобы рядом с авторитетом воспитателя воспитанник «не ценил бы никакого другого мнения». Противоречия бросаются в глаза со всей своей очевидностью. Вот почему на педагогическую систему Гербарта могли ссылаться и опираться представители и прогрессивной и реакционной педагогики: брали кому что подходило.

Переходя к общему ходу нравственного воспитания, Гербарт пытается и здесь установить нечто подобное тем четырем ступеням, которые он дал для процесса обучения. Ступеням интереса (ясность, ассоциация, система, метод) здесь соответствуют — *память воли*, *выбор*, *принцип*, *борьба*, чему в процессе нравственного действия отвечают — *суждение*, *теплота*, *решение*, *самопринуждение*.

Однако эта попытка Гербарта проникнуть в механизм нравственного воспитания и нравственного действия, дать схему этого механизма, и т. д. не удалась, хотя сама по себе она представляет большой теоретический интерес.

Обстоятельнее разработан Гербартом вопрос о средствах и путях нравственного воспитания.

Таких путей (средств) Гербарт указывает шесть; каждый из этих путей создает как бы особый тип нравственного воспитания.

Они таковы:

1. *Удерживающее воспитание.* Здесь главная задача воспитателя состоит в том, чтобы удерживать воспитанника от дурных поступков, препятствовать «рассеивающим переменам» в поведении ребенка, культивировать послушание, давать чувствовать ребенку, что он не должен переступать известных границ, а

упорному непослушанию противопоставлять решительную твердость (очевидно, что нравственное воспитание здесь постоянно будет перемежаться с управлением).

2. *Определяющее воспитание.* Задача воспитателя здесь сложнее. Воспитатель должен добиваться, чтобы дети определяли (устанавливали) свое поведение не только на основании указаний воспитателя, удерживающих их от ошибочных нежелательных поступков, но и на основании своего собственного опыта, хотя в конечном счете решающую роль и здесь должен играть авторитет воспитателя (так как де «добро и зло известны воспитанникам по их собственному опыту — еще в незначительной степени»). Здесь Гербарт близко подходит к учению Руссо о методе естественных последствий в воспитании. На основе личного опыта («огонь жжет, падение и толчки причиняют боль»), подтверждающего правильность и целесообразность соответствующих предостережений воспитателя, дети приучаются верить его авторитету и с готовностью прислушиваются к его предостережениям.

3. *Воспитание на основе установленных правил поведения.* Когда воспитанник становится существом размышляющим, когда он может направлять свое поведение, руководствуясь сознанием, тогда следует широко вводить в практику нравственного воспитания установление воспитателем правил поведения детей. И здесь Гербарт снова дает ценные, не утратившие и до сих пор значения педагогические указания: правила должны быть осознаны и поняты детьми, для чего нужны соответствующие разъяснения со стороны воспитателя. Если в процессе убеждения воспитанники выявят отрицательное отношение к правилам, — не следует проявлять нетерпимость к этим высказываниям воспитанников; в отдельных случаях, если не удастся убедить учащихся, целесообразно отказаться (на известное время) от применения намеченных правил.

4. *Воспитание путем поддержания в душе воспитанников спокойствия и ясности.* Основное здесь состоит в том, чтобы не допускать в воспитанниках развития страстей, и укрощать проявление необузданных порывов, если они почему-либо возникнут в детях. Гербарт указывает ряд эффективных средств; среди них такие как удаление возбуждающих предметов и картин, запрещение азартных игр, широкое использование художественного воспитания (обучение искусству), применение таких занятий, как работа в саду, собирание растений, раковин, даже занятие ремеслом (столярным), картонажными работами и т. п.

5. *Морализирующее воспитание.* Воспитанник уже осознал основы правильного и неправильного поведения, он уже усвоил соответствующие нравственные принципы и привычки нравственного поведения. Задача воспитателя теперь состоит в том, чтобы укреплять в нем (в воспитаннике) эти достижения нравственного воспитания, «волнуя его душу» одобрением или порицанием.

6. *Увещевающее воспитание.* Дело нравственного воспитания вступает в последнюю стадию. Нравственный характер воспитанника в основном сформирован. Деятельность воспитателя должна постепенно уступать место самовоспитанию учащегося. Задача воспитателя теперь заключается преимущественно в том, чтобы в отдельных случаях напоминать воспитаннику о моральных обязанностях, указывать допущенные им промахи и помогать ему в их исправлении. Указанные шесть путей воспитания рисуют картину постепенного расширения и углубления нравственного воспитания. Поэтому иногда их называют ступенями нравственного воспитания.

Эти положения Гербарта несомненно интересны и ценны. Поэтому последующие буржуазные педагоги, критикуя их, фактически опираются на них в своей теории нравственного воспитания (например, Наторп). Известное значение имеют они и для советского педагога. Однако за ценным нельзя забывать или

не видеть того, что составляет отрицательную сторону в учении Гербарта о нравственном воспитании.

Несмотря на то, что нравственное воспитание в конце концов должно вести к свободе и переходить в «самовоспитание», Гербарт неизменно подчеркивает решающую роль абсолютного авторитета воспитателя, почти для всех из шести ступеней воспитания. Общий характер нравственного воспитания должен закалить волю воспитанника, но смысл этой закалки Гербарт видит в том, что воспитанные таким образом молодые люди сумеют противостоять тем обстоятельствам, которые будут пригнаны «волнами взбаломученного житейского моря». Здесь несомненно отражена антиреволюционная установка Гербарта. Подчеркивая, что нравственное воспитание лишь тогда принимает правильный ход, когда оно поднимает в глазах воспитанника его собственное *я* путем одобрения, Гербарт сейчас же указывает, что в воспитании нельзя обойтись и без порицаний и даже «без печального искусства наносить душе верные раны», — часто бывает необходимо прибегать к этому искусству, «когда к простым словам уши оказываются глухими». Таким образом, Гербарт допускает в нравственном воспитании и наказания («наносить душе верные раны»), но лишь с тем отличием от наказаний, практикуемых при управлении, что они не должны быть связаны с идеей возмездия, — воспитанник должен видеть в них только «доброжелательные предостережения» воспитателя. Когда же воспитанник проявляет какую-нибудь дурную наклонность (например, ложь) упорно и она грозит стать для него привычной, то Гербарт, в борьбе с этой наклонностью, допускает решительные меры и суровые наказания. Он пишет: «Таким образом, для первой корыстной лжи едва ли может быть слишком строгое наказание, едва ли мыслимо слишком настойчивое порицание в форме частных напоминаний, принимающих, чем далее, тем более мягкий тон, едва ли существуют слишком больные удары, направляемые в наиболее скрытые глубины души для того, чтобы сделать эту ложь ненавистной. Напротив того, закоренелого лгуна подобное обращение с ним сделает еще более скрытным и хитрым». Мысль Гербарта ясна: в таких случаях все меры воздействия хороши, — необходима крайняя строгость, допустимы все средства воздействия.

Для полноты характеристики теории нравственного воспитания Гербарта необходимо затронуть взгляды Гербарта на религиозное воспитание.

Как известно, Гербарт устанавливает особый вид многостороннего интереса — религиозный интерес. Он считает, что религиозное чувство прирождено человеку. Он выводит религию из чувства зависимости от высшего существа, утверждает, что она требует и порождает «чувство смирения», он считает религию (и церковь) одним из важнейших устоев и факторов в жизни человека и общества. Поэтому Гербарт придает большое значение религиозному воспитанию, требуя, чтобы оно начиналось рано и чтобы оно вело к глубокому развитию в воспитаннике религиозного интереса. Но здесь нужно отметить двойственность во взглядах и требованиях Гербарта. С одной стороны, он требует религиозной терпимости (противники Гербарта называли проводимое в педагогической семинарии религиозное воспитание — языческим преподаванием религии), а с другой, — он требует от учителя, чтобы тот решительно пресекал в учащихся даже малейшие проявления неуважения к религии, церкви и церковному культу, хотя бы они выразились в том, что учащиеся замечают противоречия между религией и наукой и выражают желания получить по этому поводу разъяснения. Таким образом, если в одном случае он продолжает в данном вопросе традицию Песталоцци (и Руссо), то в других случаях он резко расходится с этой традицией.

И здесь снова и с особенной силой выявляется противоречивая природа Гербарта как метафизика и либерального консерватора.

Значение Гербарта в истории развития буржуазной педагогики очень велико. Показателем этого является хотя бы то, что немецкая педагогика с средины XIX в. развивается под сильнейшим влиянием педагогики Гербарта, что крупнейшие представители этой педагогики были гербартианцами, что она завоевала широкое признание и получила широкое распространение во всех крупнейших государствах Западной Европы, Америки и других частей света. Под влиянием педагогики Гербарта развивалась и педагогическая практика школ среднего образования (в частности, гимназий и реальных училищ дореволюционной России). Это объясняется тем, что Гербарт положил начало научной разработке педагогической теории. Он впервые в истории педагогической науки дал по-своему стройную систему науки-педагогики, возведя здание буржуазной педагогической науки на философской основе и обосновав каждое положение этой науки на психологии; вместе с тем, его педагогическая система, несмотря на абстрактность ее изложения, свидетельствует о глубоком проникновении в практику педагогической работы, о большом, продуманном, научно осознанном педагогическом опыте Гербарта, о тонком знании психики ребенка и учителя. Большое значение в последующем развитии буржуазной педагогики сыграли особенно такие разработанные Гербартом проблемы, как цель воспитания в педагогике, развитие многостороннего интереса, ступени и формы обучения, воспитывающее обучение, средства воспитания дисциплины, (управления), соображения о принципах построения учебного плана, указания о методах преподавания отдельных учебных дисциплин, о методах заучивания наизусть и т. д.

Вместе с тем необходимо иметь в виду, что эта педагогика по собственному признанию Гербарта, была предназначена для обслуживания не низших слоев населения, не «нищих» (как педагогика Песталоцци), а тех слоев населения современной Гербарту Германии, которые имеют своим уделом «высшую культуру», т. е. зажиточные и культурные слои германской буржуазии.

Иногда педагогику Гербарта квалифицируют как педагогику реакционных кругов буржуазии, однако с этим мнением трудно согласиться. Вот некоторые места из педагогических работ Гербарта, характеризующие его вовсе не реакционером.

1. «Ведь чтобы руководить им (Людвигом), необходимо ухватиться за что-нибудь живое в нем. Необходим ветер, чтобы надуть паруса. Нужна побуждающая сила, чтобы вызвать его к деятельности» из отчетов г. фон Штейгеру.

2. «Воспитание было бы тиранией, если бы не приводило к свободе» (там же).

3. «Для меня решающим является принцип: не следует парализовать ни одной человеческой силы» (там же).

А какие высокие требования Гербарт предъявляет к учителю.

Отмечая, что воспитание должно служить задаче непрестанного движения человечества вперед, и считая искусство воспитания сложным и тонким делом, он требует от учителя умения ясно читать в душе ученика, чуткости и отзывчивости. Он требует от учителя преданности своему делу («энтузиазм»), широты кругозора, философского образования (ибо без этого кругозор учителя, поглощенного будничной, практической работой, неизбежно будет сужен), широкого связного мировоззрения».

«Воспитатель должен обладать такими знаниями, такой силой мысли, чтобы уметь созерцать и представлять себе близкую действительность, как фрагмент большого целого». Говоря об авторитете учителя, он указывает, что автори-

тет должен покоиться на «превосходстве духа», т. е. на моральных основах (следовательно, неправильно считать педагогику Гербарта авторитарной).

Не надо забывать и того, что Гербарта считали представителем духа Песталоцци в Германии, и что он всегда отзывался с великим уважением о великом швейцарском педагоге.

Педагогика Гербарта была педагогикой либерально-консервативных слоев германской буржуазии, этим объясняется то, что в годы реакции, после революции 1848 г., в борьбе с этой реакцией, либеральные круги опирались в вопросах педагогики не только на Песталлоци и Дистервега, но и на Гербарта.

После всего сказанного о педагогике Гербарта необходимо отметить следующее:

1. В учении о педагогике как науке Гербарт показал необходимость ее связи с философией, психологией и этикой и сделал попытку на их основе создать теорию буржуазной педагогики; но так как его философия была насквозь идеалистической и механистической, то этим самым определился и характер его педагогической системы.

2. Большую ценность в педагогике Гербарта представляет учение о воспитывающем обучении, но у Гербарта воспитывающее обучение насквозь проникнуто идеалистической моралью и односторонне по своей сугубо интеллектуалистической установке.

3. Учение Гербарта о многостороннем интересе, имеющее определенное историческое значение для развития педагогической мысли, отражает по существу узость классовой мысли автора, пытающегося классовым задачам воспитания придать всеобщий характер и значение. Отсюда и многостороннее, а не всестороннее развитие (интерес); отсутствие таких интересов, как интерес к общественной деятельности и производительному труду, отсюда у Гербарта и религиозный интерес и религиозное воспитание, как охранительный момент против революционных веяний эпохи.

4. Большую ценность представляют и установленные Гербартом четыре ступени обучения, ход обучения, требование единства анализа и синтеза, индукция и дедукция. Но поставленные в центре обучения (содержание обучения подчинено этому ходу обучения), эти ступени приобрели характер стандарта, придали всему обучению чрезвычайно формальный характер (хотя сам Гербарт и был против такого крайнего формализма).

5. Наименее удачно разработана у Гербарта теория нравственного воспитания. Правда, и здесь имеются некоторые ценные моменты, положения, мысли, но в целом эта система построена на идеалистическом учении о нравственных идеях, метафизически оторвана от управления, выдвигает идею воспитания беспрекословного послушания как важнейшую задачу нравственного воспитания. В этой части, а также в допущении в качестве средств управления телесных наказаний, карцера, лишения пищи, изгнания детей из школы и даже из дома, педагогика Гербарта несомненно служила реакционным элементам германской буржуазии.

Таким образом, педагогическая система Гербарта требует глубокого критического к себе подхода.

Если это условие выполнено, если советский учитель подойдет к чтению Гербарта вооруженным марксистско-ленинской теорией, то он получит немало ценного от этого чтения.

Проф. Г. П. Вейсберг
Н. К. Бауман

ПИСЬМО К РИСТУ.

Берн. 12 июня 1797.

Дорогой Рист!

1. Я только что прочел твое милое письмо Фишеру и Мурбеку и немедленно отвечаю на него, находясь в комнате последнего, так как я сегодня получил отпуск из Морхлингена и провожу воскресенье со своими друзьями.

2. Как ты со своим светлым дружественным челом пришел ко мне, так и я хочу посетить тебя со своим более мрачным видом, показать тебе, каков я есть, и ты увидишь, что можешь предпринять со мною.

3. Судя по вступлению, ты ожидаешь таких же строк, как из Геттингена. Но порадуйся: то, что тогда лежало передо мной, скрытое вдали пугающим туманом, казалось страшным только из-за тумана. Приехав же сюда, я нашел именно такое прекрасное местечко, каким оно должно быть, чтобы не забывать, что оно часть того действительного мира, в котором мы живем. Мерхлинген прелестнейшее место, какое я до сих пор видел в Швейцарии. Участок земли, предназначенный мне для обработки (да простит мне Людвиг Штейгер это сравнение, так как до сих пор он несомненно принадлежит более к миру вещественному, чем к миру духовному), не обижен природой; но слишком долго лежал в перелогах, стал твердым и тяжелым и нужно перекопать его весьма основательно, прежде чем можно будет на нем что-либо посеять. За то орудия, которыми я могу пользоваться, имеются здесь в избытке, и находится много местечек для отдыха, порою прекрасных, где я могу радоваться или обдумывать, что делать дальше. Приветливые лица и руки, готовые помочь поскольку это только возможно, уважение и предупредительность и, что самое важное, полная свобода в организации работы, связанная с живейшим интересом к ее результатам, вот то, что мне было нужно и что я нашел в доме наместника Штейгера.

4. Кроме того, семью и положение члена семьи, положение, которого я бы не променял на того белого горного козла, который имеется в гербе Штейгера, если бы он и предложил его мне. Муж — мужчина, жена — женщина и все семеро детей — дети. Все они действительно то, что есть, и удовлетворяют, по крайней мере, требованиям правды, если не пожеланиям красоты (эстетичности) [1]. Я тоже пока не могу удовлетворять последним, да и с первыми еще

[1] Т. е. эстетического понимания мира в понимании самого Гербарта.

не справился и должен приложить всю серьезность, на какую только способен, для того чтобы сделаться и оставаться настоящим домашним учителем. Но раз домашний учитель является таким удивительным существом, что у него пожелания (просьбы — die Bitten) красоты (эстетичности)[1] становятся требованиями, так как он должен позаботиться о том, чтобы его питомцы охотно выполняли их, то для меня большое счастье, что четырнадцатилетний Людвиг слишком мало образован, а десяти и восьмилетние Карл и Рудольф слишком молоды, чтобы дать мне, по крайней мере, достаточно времени в этом отношении.

5. Для меня более всего была нужна работа, при том такая, которая охватила бы всю мою волю, одновременно разделив ее по долям и прикрепив последние твердо и определенно к бою часов. Последнее время в Иене я был слишком вялым и тупым, чтобы аккуратно и определенно продолжать свою теорию познания, слишком гордым, чтобы заменить ее другими занятиями, слишком бедным в отношении разнообразия внешних связей, чтобы достаточно чувствовать потребность в надежном, вполне испытанном, ведающем все пути руководителе, каким является философская система. Кроме того, за последнее время вся физиономия университета и жизнь в студенческих квартирах были мне слишком противны. Конечно, действительный мир всюду представляет собой мастерскую, но между мастерскими может быть огромная разница, и одна может быть чище и просторнее другой. Не легко найти более богатые окрестности, больше образов величия, красоты и прелести природы, больше напряжения и деятельности в людях, больше прямого следования раз избранному им пути, чем здесь в Берне. Эту аристократию я весьма уважаю, хотя она лишила кафедры философии и Фишера и Цегендера, чтобы сделать профессоршей женщину, что случилось совсем недавно; однако я знаю, что в этом именно самая плохая сторона аристократии, и утешаюсь тем, что они внутренно этого стыдятся, — что правда и что они недавно показали, — и радуюсь тому, что они однажды лишили должности ландфогта (наместника), хотя он принадлежал к одной из важных здешних семей, за то, что он по неосторожности доверил общественное зерно недобросовестному подчиненному, а этот продавал его выше установленной цены. Большой, красивый, гордый город Берн с его чрезвычайно хорошо выстроенными, однако не роскошными домами, улицами и аркадами окружен богатой и довольной сельской местностью, тогда как кривой, косой, мрачный угловатый Цюрих со своими смехотворными тройными воротами, крытыми путями и укреплениями, бессильными против близлежащего холма, с которого можно обстрелять весь город, вынужден защищать себя против своих готовых к восстанию крестьян и, боясь, что они слишком поумнеют, закрывает для них и для подданных швейцарской федерации общественные школы! Это — факты. Но все таки я должен еще рассказать о господине и госпоже Штейгер. Он воплощение точности и добросовестности, но при этом не педант, почти безупречен, крайне восприимчив ко всему, что умеют ему

[1] См. ст. «Об эстетическом понимании мира». — *Г. В.*

представить с надлежащими доводами, и по временам умеет быть веселым и шутливым. Под его управлением весь дом живет в тихом однообразии, жена—проявляя постоянную кротость, доброту и мягкость, а дети постоянную жизнерадостность.

6. Дом является не храмом гения, но жилищем здорового человеческого рассудка, как тебе известно охотно принимающего муз и граций, когда только они соблаговолят к нему заглянуть.

7. Друзья зовут меня. Сегодня я принадлежу им, а из Мерхлингена напишу тебе еще раз, как только найду время и как только мне не будут мешать мои ослабевшие в Швейцарии глаза. Тебе должно быть известно, чем являются для меня твои письма.

Будь здоров. *Твой Гербарт.*

ОТЧЕТЫ Г. ФОН-ШТЕЙГЕРУ.

4 ноября 1797 г.

1.

1. Сейчас Людвиг закончил 21-ю книгу Ливия, в 65 главах; в 22-й книге дошел до 23-й главы, кроме того, повторил первые 46 глав 21-й книги и продолжал переводы замечательных мест. Последнее упражнение прервано на некоторое время повторением, но возобновится, как только оно будет закончено.

2. Наиболее выдающиеся и трудные особенности новейших химических теорий (благодаря чему я выбрал для Людвига химию в качестве предмета для предварительных упражнений в силе суждения), знание элементов и наиболее общих законов их действия, теперь усвоено им. Так как в химии все последующее является лишь приложением этих законов, то теперь я считаю главным занятием Людвига не химию, а математику. В теперешнем моем изложении она, повидимому, стала для него более понятной, чем раньше. Первые уроки показались мне многообещающими, затем в течение целых двух недель представлялось безнадежным, но за последние уроки надежды появились вновь. Если бы мне и на этот раз пришлось оставить математику, то потребовался бы совершенно иной план, вот почему я медлил с этим отчетом.

3. Карл и Рудольф закончили и повторили первую книгу Одиссеи в 444 стиха, прочитали 300 стихов из второй книги и уже довольно давно ежедневно письменно переводят прочитанное, по Евтропию они дошли до конца третьей книги. По географии мы ознакомились с Швейцарией, с австрийской и баварской частью ее, и теперь дошли до середины швабской, очень довольные предварительной подготовкой Карла.

4. Non multa, sed multum[1], — если последнее достигнуто, а к этому я стремлюсь, то можно надеяться, что оно покроет недостаток в первом.

5. Так как в распределении нашего времени порой царит видимый беспорядок, то необходимо дать некоторые объяснения по этому поводу. Мой первый учебный план оказался непригодным. История, математика и большая часть греческого выпали из занятий Людвига, в особенности, после того как я нашел необходимым заставить его записывать почти все целиком тотчас же вслед за объяснением. Нельзя

[1] В немногом — многое.

было приурочить преподавания к определенным часам. Чтобы притти на помощь неупражненной (неразвитой) понятливости Людвига, мне приходилось разбивать учебный материал на возможно более мелкие отрезки; но так как последние не могли быть равными в зависимости от особенностей каждой науки, то ввиду изменчивого настроения Людвига время, которое приходилось уделять каждой теме, чтобы сделать ее понятной для него, оказывалось еще более неравномерным. В зависимости от случая материала для записи было то больше, то меньше, а в зависимости от усердия или лени Людвига требовалось больше или меньше времени для фиксирования его. Так же неровно работали и младшие. Кроме того, я охотно даю им заработать часы отдыха, т. е. удлинять эти часы благодаря ускоренным занятиям, или же восполнять за их счет упущенное. Я был очень доволен, когда в длинные жаркие дни Людвиг был готов в 5 часов утра заниматься тем, что собственно предназначалось для послеобеденного времени. Если он в свои лучшие часы готов был отказаться от охоты, то я с удовольствием предоставлял в его распоряжение все то время, в которое обычно находил его совершенно глухим и не пригодным к занятиям. Я даю ему уроки, первоначальные, назначенные на послеобеденное время, теперь большей частью по вечерам. Но это для меня крайне неудобно, потому что благодаря этому в моем личном распоряжении не остается сколько-нибудь продолжительного времени; но, с одной стороны, Людвиг именно в это время бывает отлично настроен, с другой — мне бы чрезвычайно не хотелось, чтобы он вечером ни чем не был занят. В Берне я желал бы иметь раз в неделю свободный вечер не для карточной игры, а для тесного круга друзей, которому я бесконечно многим обязан и отрыв от которого я полагаю принес бы мне, а может быть и моим питомцам не малый вред. Если же этого нельзя устроить так, чтоб мне нечего было бояться за Людвига и, в особенности, если это вызовет хоть малейшее неудовольствие вашего высокородия, то я не буду этого даже желать. Я должен еще упомянуть о двух рабочих часах, твердо установленных для Людвига и точнее определенных с тех пор, как он может самостоятельно читать, в помощь своим занятиям химией: это от 8 до 9 утра и от 3 до 4 часов после обеда. От 3 до 4 он должен подготовлять Ливия, а утром читать учебник химии, с тем, чтобы позднее рассказывать мне прочитанное. Занимаясь в это время с маленькими, я не могу знать, как он проводит эти часы, но хотя до сих пор я всегда забочусь о том, чтобы дать ему работу, у меня есть основания не доверять ему. Не могу ли я просить ваше высокородие наблюдать за ним в эти часы или же по крайней мере напоминать ему о заданных работах, когда случайно застанете его бездельничающим в это время. В общем мне кажется, что расписание уроков может служить лишь к тому, чтоб ни один час не пропадал из-за того, что неизвестно для каких занятий следует его использовать; но слишком строгое выполнение такого расписания не только помешало бы некоторым непредусмотренным, именно в данный момент необходимым или целесообразным занятиям, но послужило бы также для питомцев поводом прекращать занятия с такой же точностью, как начинает их учитель, а внимание их

к звонку не позволяло бы ему ради связности продолжать урок дольше положенного времени.

6. По временам я занимался с Людвигом греческим, но слишком редко, чтобы упоминать о нем в числе его работ. Я нашел, что его знания греческого языка настолько поверхностны и незначительны, что ему нечего и забывать. Киропедия, раньше начатая им и только на этом основании продолженная со мной, вскоре показалась мне совершенно нецелесообразной. В ней больше рассуждений, чем повествования; ему она казалась скучной, а мне бесполезной, потому что дух этой книги совершенно чужд ему, а принципы ее представляются мне даже сомнительными. По совету одного из моих друзей я взял «Отступление десяти тысяч греков», образцовый рассказ об истинном событии, написанный лично его героем — Ксенофонтом, руководившим этим отступлением. Оно вполне меня удовлетворяет, и я хотел бы прочитать его с Людвигом, но я не знаю когда.—У нас и так очень много дела! Правда, я считаю, что знание греческого языка является одним из наиболее существенных для каждого человека, имеющего время и возможность получить законченное образование. Но, если уже успели потерять столько времени, если думают и чувствуют так, как Людвиг, то я полагаю, что это изучение является не первой и не ближайшей задачей. Я бы стал с этим торопиться, если бы Людвиг чувствовал высокую ценность, присущую греческому духу и греческой поэзии в особенности, или, если бы по крайней мере было легко пробудить в нем это чувство, или, если бы я не надеялся вызвать его в будущем, когда оно станет безусловно необходимым. В данное время я бы хотел, не предопределяя ничего заранее, сперва удовлетворить первейшие его потребности и когда останется время — начать с ним, не связанное с его теперешними работами, изучение совершенно нового предмета, коим я считаю для него греческий язык.

7. В настоящее время он ожидает пользы от математики и с удовольствием занимается естествознанием. Несмотря на частые неудачи, он самостоятельно экспериментирует (производит опыты) и приглашает меня заняться этим. Я надеюсь на снисходительность в том отношении, что не могу научить его нужным приемам; я не имел, подобно ему, редкого счастья научиться им в ранней юности. Впрочем, я нисколько не жалею о своих неудачах. Они должны показать ему, как трудно правильно и успешно применять даже наиболее верные теории. Я буду иметь возможность напомнить ему об его теперешних неудачах, когда между нами зайдет речь о государственных конституциях и тому подобном. Но в конце концов наши опыты будут нам удаваться. Это опять таки убедит его в том, что по неудачным результатам нельзя заключать о неправильности какой-нибудь теории. Итак, я надеюсь, что эти опыты до известной степени могут способствовать пробуждению в нем бдительного исследовательского ума, одинаково беспристрастно оценивающего и проверяющего новые идеи и давнишний опыт.

8. Могу ли я просить ваше высокородие ассигновать определенную сумму в месяц на покупку материалов для экспериментов? Всякое указание на размеры этой суммы было бы нескромностью

с моей стороны и мы, во всяком случае, сумеем ограничиться любым ассигнованием. Но я желал бы лишь, чтобы оно поровну распределялось между мною и Людвигом. Таким образом он мог бы самостоятельно упражняться по своему желанию в собственных изобретениях; это способствовало бы его любви к науке и вниманию к занятиям, а я бы тратил свою долю на производство опытов наиболее важных в моих глазах и необходимых для объяснения урока. Последствия неосторожности, битая посуда и прочее должны возмещаться каждым из собственных средств; а в сумме же, ассигнованной вами, мы оба будем ежемесячно отчитываться. До сих пор я не считал особенно нужным ограничивать время, нужное ему для опытов, так как они еще являются для него особым видом работы; но чем легче и приятнее они будут, тем больше придется ему смотреть на них как на отдых.

9. Людвиг высказал как-то мне желание посещать нынешней зимой лекции по естествознанию пастора Виттенбаха, и я был бы крайне рад, если бы это желание было вами так же одобрено, как и мною. Я не знаю ничего в такой степени подходящего для его понимания, как именно естественные науки. Я полагаю, что во всей предстоящей ему жизни будущий год именно будет наиболее подходящим, для того чтобы эти занятия являлись для него главнейшими. Теперь он еще не зависит от всех отношений, которые скоро должны перетянуть его от природы к людям. Он занимается именно математикой и химией, тесная связь которых с остальными естественными науками одинаково повышает интерес как последних, так и их самих. Но важнее всего именно то, что он сам теперь этого желает. Если это желание не будет исполнено теперь, то в будущем так же мало надежды на его возвращение, как и на возможность того наслаждения, с которым он читал бы Гомера в возрасте Карла. Печальный опыт заставляет меня ежедневно сожалеть о том, что в моей юности мало обращали внимания на подобные желания. Мне было бы очень приятно вместо учителя стать соучеником (товарищем) Людвига. В данном случае мой пример был бы не менее ценным, чем мое преподавание. Я не боюсь перегрузки, если Людвиг не будет в то же время заниматься дополнительно рисованием. Последнее не настолько прочно связано с остальными его занятиями, чтобы нельзя было его перенести на следующую зиму.

В отношении Карла я желал бы, чтобы живопись с успехом заменила отсутствие музыки. Кроме того, мне представляется желательным, чтобы братья приобретали различного рода познания. При этом каждый видит, чего ему недостает, приучается с ранних лет справедливо относиться к чужим успехам, терпеть их рядом со своими и тем не менее соревноваться в них.

10. В целом, поскольку я знаю Людвига, я полагаю, что следует возложить все надежды на его рассудок. Быть может, до сих пор он слишком здоров, чувствует себя слишком хорошо, обладает слишком жизнерадостным темпераментом, чтобы уделить в своем сердце место для нежной чувствительности, искренности, восприимчивости, твердой привязанности к какому-либо человеку или науке, или излюб-

ленной мысли. Конечно, благодаря этому он застрахован от какой бы то ни было мечтательности. За то желания его чрезвычайно пылки, и он не привык сам добровольно им противиться. При его быстром физическом развитии я опасаюсь, что года через два его охватит сильная буря животной чувственности. Предоставленный самому себе, он, благодаря живости своих желаний, станет эгоистом, а так как его природный рассудок не будет омрачен ни любовью, ни честолюбием, ни жаждой знания или какой-либо подобной склонностью, то из него выработается очень умный, что называется себе на уме последовательный эгоист. Напротив, при надлежащем руководстве из такого предрасположения могут выработаться отличнейшая многосторонность интереса, полнейшая ясность рассудка, именно благодаря свободе от всяких определенных склонностей и мечтательности; большая энергия характера, благодаря ожидаемой жестокой борьбе с чувственностью и, наконец, благодаря его ясной жизнерадостности, счастливая восприимчивость ко всякой радости. Но какая бесконечно трудная задача! Ведь, чтобы руководить им, необходимо ухватиться за что-либо живое в нем самом! Необходим ветер, чтобы надуть паруса. Нужна побуждающая сила, чтобы вызвать его к деятельности. А так как такие побуждающие силы не действуют на него, и дары счастья не дают ему почувствовать уколов внешних обстоятельств, подгоняющих так далеко детей нуждающихся родителей, то остается только положиться на его рассудок, дающий ему слабую возможность усвоить то, что будет преподаваться ему чрезвычайно медленно и в тщательно подготовленном виде, и надеяться, что эта слабая искра разгорится в активную самостоятельность мысли и в стремление жить согласно собственным воззрениям. Эта надежда растет во мне при очевидном усилении его внимания с тех пор, как я стал с ним заниматься. Смертоносная скука, нападавшая на него во время первых уроков, теперь исчезла. Повидимому, ему теперь более чем раньше неприятно, когда он чего-либо не может понять. Правда, трудность следить за моим преподаванием до сих пор перевешивает интерес к нему (к преподаваемому), но поэтому я надеюсь, что тем приятнее ему будет более легкое естествоведение. Но тот путь, по которому я его веду, не будет постоянно становиться все круче в соответствии с приобретенными навыками [1].

11. Мне хотелось бы включить сюда еще несколько замечаний о Карле и Рудольфе. В Карле развивается все больше сообразительности и жажды знаний. Проявления глубокого чувства представляются мне многообещающими в отношении его характера. Я только опасаюсь, как бы его осмотрительность не выродилась в мелочность и ограниченность, поэтому мне бы хотелось поставить его выше и придать его занятиям известную важность. В силу этого, а также, чтобы сберечь собственное время, я передал ему подготовку и преподавание географии, с которым он, руководимый мною издали,

[1] Если раньше устанавливалась важность концентрически замкнутого плана и требование, чтобы учитель умел найти собственные интересы питомца и пойти им навстречу, то здесь многосторонность интереса выступает в качестве определенного термина гербартовской педагогики.

может справиться не хуже меня, так как тут все дело заключается в заучивании наизусть и отыскивании по карте. Я не хочу запутывать и удлинять курс географии перечислением достопримечательностей и обширными статистическими описаниями, хотя очень легко выбрать их из Бютинга. Эта наука и без того чрезвычайно обременительна для памяти; требуется много лет, чтобы ее закончить, и кроме того, она запутывается множеством примечаний, непонятных без основательных исторических, политических, технологических и природоведческих знаний. Видимая сухость этого метода исчезает, когда видишь, как живо и весело идет дело у всех — от Людвига и до Рудольфа, с тех пор как эти уроки исчерпываются заучиванием наизусть.

12. Рудольф еще совсем ребенок, какого только можно желать. Я гораздо терпеливее отношусь к его легкомыслию, чем это кажется. Мне жаль бывает применять к нему порою неизбежную строгость. Если бы я мог уделить ему достаточно времени, то не сказал бы ему ни одного резкого слова. При настоящих же условиях мне иногда приходится подгонять его, чтобы он как раз в свободный для него момент уловил то, что для него требуется. Это всегда представляется вредным, но я надеюсь достигнуть того, чтобы вред не был слишком значительным.

13. Возвращаюсь к Людвигу. Мне часто приходилось наблюдать, как то, что в начале утомляет его терпение, позднее, после того как он сроднится с понятием путем их длительного применения, становится для него замечательным, поэтому никакие трудности не отпугивают меня от моего плана. Итак, мы продолжаем заниматься тем, что вначале кажется ему скучным, но вскоре должно стать понятным, ясным и вследствие этого приятным. Таким образом у него нет недостатка ни в напряжении, ни в интересных занятиях. И то и другое одинаково необходимо для него, так как не должен же он всегда отставать от своего возраста. Напротив, я принужден просить отложить на долгое время все, что должно непосредственно действовать на его сердце, к чему я главным образом отношу историческое, религиозное и моральное преподавание.

14. Если б дело ограничивалось тем, чтобы провести перед хладнокровным, безучастным зрителем пестрый ряд всевозможных человеческих фигур и запечатлеть в его памяти их образы и последовательность, с целью дать ему возможность в обществе смеяться и шутить над их глупостями, как будто над городскими новостями, то можно было бы обучать истории во всяком возрасте, не учитывая обстоятельств и без подготовки. Но, если что-либо имеет право требовать нашего искреннейшего участия и должно погрузить нас в глубочайшую серьезность, то это именно дела и страдания всех людей, определивших наше теперешнее состояние, подготовивших для нас общественную безопасность, искусство и науку и представляющих в своем бесконечном многообразии нас самих со всем хорошим и дурным, выработанными в нас лично нами или действием обстоятельств. Однако, может ли тот, кто совершенно еще не познал самого себя, в чьей груди еще дремлет большая часть человеческих чувств, сказать с полной искренностью: homo sum, humani nihil a me alienum

puto [1]? Где бояться нам власти судьбы, где искать и чаять присутствия мудрого провидения, как не в святилищах истории? Но, что здесь делать непосвященному, еще никогда не чувствовавшему своей ограниченности, потому что он никогда не желал ничего великого, знающему бога только по наслышке, никогда не испытавшему потребности в нем. Может ли сухой хронологический скелет раскрыть содержание великого зрелища (великой трагедии des großen Schauspiels) раньше, чем проявится в нем понимание его. По крайней мере дозвольте мне предварительно попытаться, не смогу ли я обратить его внимательного взора на самого себя, чтобы он познал все свое богатство и нищету, все, чем он мог бы быть, но чем он не является и что им не выполняется, и со смирением стал он искать невидимую силу, управляющую нами и нашими отцами.

15. Но мне кажется, что для этого и силы его не вполне созрели. До сих пор в отношении морали и религии я старался только наблюдать и при случае проявлять свое собственное благоговение перед этими высокими предметами. Я надеялся, что в разговорах, возникающих случайно, мне удастся представить и ту (мораль) и другую (религию) сердцу моего питомца более убедительно, нежели при регулярном преподавании. Но такие разговоры всегда обрывались по крайней мере с Людвигом и Рудольфом, обрывались еще, когда я издали начинал к ним подготовку. С Рудольфом раза два, в те минуты, когда сам был живо взволнован, разговаривал так, что мои слова должны бы захватить его, если бы только идея бога не успела сделаться для него еще раньше скучной и противной. Он предлагал такие нелепые вопросы, что мне приходилось с трудом сдерживаться, чтобы резкостью не испортить всего окончательно. Некоторые высказывания со стороны Карла были для меня гораздо более ценными, в особенности то письмо к Робинзону. Но длинная сухая проповедь Людвига послужила мне неприятным доказательством недостаточной его способности к сочувствию и склонности его изо всего, что касается других, обращать более всего внимания на их ошибки, беспощадно на них нападая. Подобные проявления в нем наблюдаются ежедневно, но я тщательно воздерживаюсь от упреков по этому поводу, так как твердо уверен, что он припишет их моей черствости, а не своей неправоте. Мягкие возражения могли бы оказать влияние, но в некоторых случаях, когда я наиболее осторожно пытался представить таковые, действие оказывалось либо двусмысленным, либо крайне мимолетным. Он еще не любит меня. Я не могу сочувствовать его манере развлекаться, а мое преподавание до сих пор для него более тягостно, чем приятно. Пока он меня не полюбит, я лишь изредка решаюсь высказать свое мнение и я не хотел бы постоянно навязываться ему в качестве бдительного судьи в вопросах морали.

16. Впрочем, я, правда, вижу опасности в характере Людвига, но отнюдь не решительную безнравственность. Он еще не выработал себе никаких принципов ни хороших, ни дурных. Но я опасаюсь, как бы он не приобрел именно последних, если это не будет предупреждено преподаванием, которое я теперь считаю необходимым,

[1] Я человек и ничто человеческое мне не чуждо.

после того как убедился, что нельзя полагаться на случайно начатые разговоры [1].

17. Первое, что хотелось бы мне сделать в этом отношении, это передать всем троим молитвы, уже раньше написанные мною для них. Если они не будут отменены, то легко их снова написать, в противном же случае я просил бы их мне вернуть для предварительного пересмотра. Видя, с каким усердием младшие молятся каждый вечер, мне хотелось бы вложить как можно больше смысла в формулы, возможно до сих пор довольно для них пустые. Теперь это мне скорее удастся, чем вначале, когда я и мои питомцы друг друга совершенно не знали. Людвигу бы только я посоветовал чаще обдумывать некоторые мысли, иначе он был бы, пожалуй, склонен презирать их, считая, что они пригодны только для детей, а он уже вырос для них.

18. Но для него потребуется также и связное полное изложение человеческих обязанностей. Если мы возлагаем наши надежды на его рассудок, то предписания морали должны воздействовать на него в силу своей очевидности. Благодаря их юности и полному пониманию с его стороны, они должны ему понравиться, полюбиться и стать близкими. Добродетель должна привлечь его к себе своей закономерностью; неправедное стать презренным в силу своей нелепости. И к этому также путь идет через школу математики. Тогда он почувствует, что он сам, его личные убеждения придают заповедям морали характер обязательного для него закона. Только таким путем он может стать нравственно хорошим, иначе в нем, как в машине, действовал бы некто чужой. На последнее, впрочем, нечего рассчитывать при его живом темпераменте. В нем слишком много своей собственной силы, чтобы склонять свой ум под гнетом чужих, непонятных ему заповедей и просто внушенных привычек.

19. Чем больше даже в отношении его сердца приходится надеяться исключительно на его голову, тем больше значения приобретает преподавание, ясность его и полная наглядность и тем тщательнее должны подготовляться к нему мы оба — и Людвиг и я. Для этой подготовки он, вероятно, оставит мне достаточно времени, потому что его умственные способности должны еще предварительно в значительной степени вырасти. Мысль о необходимости объяснить Людвигу нравственные обязанности подобно математическим теоремам является для меня невыносимой. В отношении последних я не боюсь объяснять одно и то же дня три подряд и даже дольше и заставлять его переделывать свою запись, до тех пор пока ему правильно не удастся записать пройденное. Если же потребуется столько же напряжения, чтобы вложить ему в голову понятие долга, то может ли оно сохранить достаточно силы, чтобы воздействовать на его сердце? Все равно я был бы не в состоянии этого потребовать. Людвиг не мог бы с этим справиться, мы остались бы недовольны друг другом и взаимное расположение, установившееся между нами до сих пор, превратилось бы в невыносимо тягостные отношения. Вместо того,

[1] Образование характера (принципов) путем преподавания впервые выступает здесь в качестве основного требования воспитания у Гербарта; но оно связано с мыслью, отмеченной в абз. 14.

чтобы добровольно возложить на себя всю тяжесть долга и видеть свое наиболее истинное величие в этом подчинении своим собственным взглядам и господстве над самим собой, он стал бы считать жесточайшим и несправедливейшим изо всех тиранов учителя, требующего и ожидающего от него, чтобы он как бы собственноручно избивал себя (наказывал себя).

20. Но здесь опять встает новая трудность. Если у Людвига убеждение должно предшествовать морали и должно быть подготовлено многочисленными упражнениями его рассудка, то остается долгий, ничем не заполненный период, грозящий многими опасностями. Все же всякий успех в легкости и остроте суждения будет непосредственно использован Людвигом в обыденной жизни при оценке всех своих отношений. А так как в нем еще не развились еще более тонкие и благородные чувства, могущие руководить им при этом, то нет ничего естественнее того, что он будет вырабатывать для себя все более и более определенные эгоистические максимы (правила). Следовательно, раньше, чем он услышит голос нравственности, эгоизм в качестве судьи уже успеет разрешить все вопросы. Затем наступит бурное время, когда лагерь и связанные с ним многочисленные развлечения, вхождение в разнообразное общество, пробуждающиеся страстные желания будут тысячами различных способов тревожить его дух. Возможно ли будет осуществить в этот период то, чего не удалось сделать раньше? Разве задорный юноша признает закон, которому не могли подчинить привыкшего к повиновению мальчика? В этот период, когда узы отеческой строгости и учительского надзора постепенно ослабляются, чтобы подготовить полную независимость в будущем, он уже должен стоять, опираясь на собственные силы; четкость его принципов, навык к приложению их в каждое мгновение должны быть готовы на помощь ему; понимание должно уже стать характером, а добродетель привычкой. Возможно ли это, если именно только теперь требуется приобрести это понимание, а привычка эта совершенно отсутствует?

21. При таких условиях мое предложение дать ему читать драмы, стихи и тому подобные произведения, покажется крайне странным. Может показаться, что я именно хочу отдать его в жертву опаснейшим развлечениям к урагану всевозможных страстей. Несомненно, что нет такой нелепости, такой мечтательности, такой глупости, такой всяческой испорченности характера и эстетического чувства, которые не находили бы побуждения и пищи в тысячах произведений этого рода. Также несомненно, что ни в каком возрасте Людвигу они не будут грозить большей опасностью, чем именно теперь при вступлении в юношеские годы, имеющие решающее значение для всей его будущности, что именно теперь, когда так трудно хоть сколько-нибудь привлечь его любовь к тем первым наукам, на которых основаны все наши надежды.

22. Не является ли нескромностью с моей стороны повторять подобное предложение после несколько раз высказанного вами несочувствия к нему? Я полагаю, что говорю о вещи чрезвычайно важной: о неизбежном, едва ли заменимом чем-либо другим вспомогательном средстве воспитания, как раз в том промежуточном звене, которое

должно быть вставлено в это незаполненное время, так сильно меня заботящее. Необычайно благосклонный прием, встречаемый до сих пор во всем, что я предлагал на рассмотрение вашего высокородия, не дает мне и тени оправдания в том, чтобы оставить при себе убеждения, имеющие для меня известное значение. Итак, вот мои доводы.

23. Опасность исчезает, потому что выбор книг будет производиться не самим Людвигом. В Берне у него много работы. Я буду строго следить за ее выполнением, и самый характер работы будет его постоянно приучать к серьезным занятиям. Предположим даже наихудший случай, что он сам потихоньку будет брать из библиотеки самые скверные книги, то едва ли он надолго сможет ускользнуть от нашего надзора, гораздо более строгого в городе, чем здесь. А скольким другим искушениям, гораздо большим и гораздо более ему близким и несравненно менее уловимым для нас, он подвергается!

24. Сама опасность служит причиной, так как когда-нибудь она снова возвратится. Воспитание было бы тиранией, если бы не приводило к свободе. Но оно должно стремиться заранее обеспечить себе уверенность в применении этой свободы. Поэтому я считаю себя обязанным теперь же приблизить к нему прекрасное и доброе, к которым он будет возвращаться в будущем, вследствие отталкивающего влияния безвкусного и безнравственного.

25. Имеется такое множество отличнейших произведений, так много бессмертных творений среди этого многочисленного класса, объединяющего лишь слишком много разнообразных вещей. Сюда относится также и наиболее избранная часть древних классиков. Однако, многие произведения древних классиков попадают в руки юношей только потому, что надеются на трудность их языка. Иначе я не могу понять, как можно читать с ними Теренция и Плавта. Относительно последнего мне нечего и слов терять. Теренций же при всем превосходстве своих принципов, выбирает своими героинями публичных женщин, и мне не хотелось бы притуплять юношескую стыдливость таким зрелищем. Даже Горация я не дал бы Людвигу в четырнадцать лет.

26. Для меня решающим представляется принцип: не следует парализовать ни одной человеческой силы;[1] под охраной и кротким владычеством нравственного закона все они должны успешно развиваться. Следовательно, также и эстетическое чувство (вкус — geschmack) требует пищи и образования. Если каждое природное дарование не будет для нас свято, то где тогда будет конец нашим произвольным изменениям и ухищрениям? Позволительно ли предпринимать нечто большее, нечто иное, чем направлять обстоятельства, чтобы все могло равномерно развиваться.

27. Восприимчивость к прекрасному делает людей счастливыми. Помимо нее какое наслаждение может служить наградой справедливейшему, благороднейшему, искуснейшему и активнейшему деятелю? Он будет жить для всех прочих людей, но не для себя. Будут им восхищаться, будут высоко чтить и благословлять его, но сам он будет видеть во всех своих делах только выполнение долга. Есть ли

[1] Дальнейшее развитие этого положения см. в «Общей педагогике».

радости более чистые и невинные, более сообщаемые (другим) и блаженные, чем радость внимать хору муз, побуждающая ум ко всему высокому и открывающая сердце для всего доброго [1].

28. Когда живешь постоянно среди действительного мира и постоянно имеешь перед глазами свои собственные и чужие слабости, то, думается, необходимо время от времени созерцать правдивую, резко очерченную картину того, чем вообще могло бы и должно бы быть человечество. Все опоэтизированные великие характеры, все изображения (века) невинности и блаженства в основе своей являются лишь попытками дать совершенный образ человека. Выберем наиболее удачные из этих попыток и оставим без внимания тьму остальных. Правда, плохо было бы из-за отдаленного великого забыть ближайшие обязанности. Но я всегда исхожу из того, что днем мы только работаем и обсуждаем, как отдыхать вечером наиболее живительным и благодетельным образом [2].

29. Впрочем, имеется бесконечное расстояние между Робинзоном и Шекспиром. Для последнего и равных ему у Людвига и его братьев должны еще вырасти крылья. Ближайшим желательным чтением я считал бы драмы во вкусе Ифланда и более легкие стихотворения и рассказы. Всевозможные вымышленные характеры, изображенные в светлых красках, хотя и в несколько грубых очертаниях (но это хорошо для неопытного взгляда), представлены в них для оценки, для предупреждения и подражания.

30. Очевидно Ифланд все свои пьесы написал для этой цели. Они могут интересовать исключительно изображением нравов; в них очень мало любовных интриг и во всяком случае в них искушение не присваивает себе имени любви и не приводит к обману родителей и опекунов. Домашние отношения, обязанности детей к родителям, взаимные обязанности супругов, братьев и сестер, вот вокруг чего вращается у него действие. Семейное счастье прославляется в них превыше всего. Хорошее, дурное и смешное изображено сильно и ясно, а поэтическая справедливость неумолима.

31. Исходя из предположения, что интрига этих пьес будет всегда достаточно занимательной для Людвига (хотя я не могу за это вполне ручаться) я не вижу более богатого материала, более непринужденного повода для моральных упражнений, чем подобное вечернее чтение. Там, где у него оставались бы еще колебания, пришли бы на помощь наши беседы. Чтобы он мог судить резче и строже, следовало бы сперва воздержаться от всякого выраженного ясно сопоставления с ним. Настоящие детские книги, например Робинзон, конечно, очень хороши для детей, но в них слишком сильно проглядывает намерение привести все к религии и морали, чтобы Людвиг мог искренно отдаваться оставляемому им впечатлению. В этих же пьесах (Ифланда)

---

[1] В тексте стоит слово Fühlbarkeit, соответствующее современному Empfänglichkeit, — способность чувствовать, восприимчивость. Слово это служит попыткой ввести в немецкий язык французское sensibilité.

[2] «Наиболее удачные из этих попыток дать совершенный образ человека, — это классические бытописатели (Klassische Beschreiber) важнейших культурных эпох». «Периоды, которые никаким мастером не описаны, духом которых не дышит ни один поэт, представляют мало ценности для воспитания».

цель автора не так ясно бросается в глаза и потому вернее достигается. Биографии и действительные истории могут еще меньше оказать желательное действие, чем детские книги. В действительных характерах слишком много колебаний и изменчивости, различия между ними слишком тонки, нравственные побуждения слишком сложны, а историческая передача их тем более непонятна и ослаблена настолько, что мы не можем ждать истолкования ее иероглифов от юноши, не познавшего еще человека и не угадывающего его по отдельным проявлениям. Но, благодаря знакомству с вымышленными персонажами, которые по крайней мере во всех порядочных пьесах бывают гораздо более верны себе и окрашены гораздо ярче, именно потому, что эта окраска искусственна, приобретается представление о всевозможных людях в их различных положениях, с их различными взглядами и чувствами, и теперь после этого можно легче, вернее, участливее и справедливее судить об исторических личностях. Правда, нельзя представлять взорам юноши истерзанных или невозможных характеров, ошибочных или безнравственных рассуждений безнаказанной и блестящей интриги, так как действие таковых было бы как раз противоположным. Поэтому необходим выбор. Писатели, подобные Коцебу, никогда бы не были допущены мною; разве только гораздо позднее, после того как твердо укоренятся правильные принципы можно ими воспользоваться для упражнения в критическом разборе плохого поэта. Я жду, что изображение семейных отношений и семейного счастья вызовет в Людвиге благодарность к своей счастливой судьбе и более тесное любовное сближение со своими. Знакомство с любовью именно из книг представляется мне для него не опасным, а полезным. Я считаю, что он бесконечно далек от действительной любви, как вообще от всякой мечтательности, но я всегда опасаюсь его страстности (желаний—Begierden). А кто же может оказаться более склонным к злоупотреблениям в отношении другого пола, чем тот, кто не понимает, что можно его любить? Но человеку знающему, чувствующему, глубокопочитающему достоинство женщины, будут противны продажные, развращенные создания. Впрочем мне хотелось бы, чтоб любовь еще долгое время не служила для Людвига главной темой чтения, потому что я не верю, чтобы он мог даже понять ее возможность. В этом отношении меня вполне удовлетворяет большинство Ифляндовских пьес. Напротив, он мог бы уже понять ненавистность искушения, и я не хотел бы отстранять положений, рисующих его в самых черных красках. О браке, к сожалению, рассуждают даже самые маленькие дети, развивая при этом целые системы эгоизма. Но, что может в большей степени обеспечить чистоту нравов, как именно изображение супружеских отношений, внушающее уже юношам глубокое к ним уважение.

32. Впрочем мне следовало бы собрать еще целый ряд наблюдений, чтобы знать, насколько все это подходяще для Людвига. Поэтому, пока, я только прошу вашего разрешения для нескольких попыток. Если же при этом окажется, что он понимает прочитанное именно желательным образом и, если мне удастся сделать целесообразным подбор (чтения), то можно будет достаточно рано начать преподавание морали и истории. Первое я бы охотно соединил

с религиозной подготовкой к конфирмации, а второе предпослал бы изучению государствоведения, чтобы немедленно придать и тому и другому важность практического применения. По крайней мере, насколько я могу заглянуть в будущее, такое распределение представляется мне наиболее удовлетворительным во всех отношениях. Тогда материал для промежуточного времени был бы обеспечен, нашлись бы поводы для развития нравственного чувства, и я не чувствовал бы недостатка в темах и мотивах для дальнейшей работы над ним путем разговоров. Эти беседы временно охраняли бы сердце Людвига, впоследствии, когда будут грозить житейские бури; преподавание же выстроит более крепкую плотину.

33. Возможно, что следовало бы принять во внимание еще некоторые посторонние обстоятельства, которых я не знаю или на которые смотрю с неправильной точки зрения. Ваше высокородие укажет мне на них. Я передаю вам все с твердой радостной уверенностью, всегда поддерживающей и оживляющей меня в моей работе, что каково бы ни было ваше решение, оно всегда будет высказано с величайшей мягкостью и искреннейшей вдумчивостью. Пусть, наконец, перу будет дозволено высказать то, чего не смели громко высказать мои уста, а именно мою благодарность за завидную долю, позволяющую мне не только указывать моим питомцам на пример отца и матери, но и самому испытывать к ним чувство истиннейшего, чистейшего, глубочайшего почтения. Часто, когда я чувствую себя колеблющимся, слабым, раздраженным, я смиряюсь перед примером, стоящим передо мной, часто благодарю молчаливую снисходительность, прощающую мои оплошности. Я надеюсь, что для меня самого и для выполнения начатого мною дела не совсем пропадет великий пример вашей выдержки. Я чувствую, как много требуется для того, чтобы быть достойным всей доброты, встретившей меня и беспрерывно мне уделяемой.

2.

1...[1] Я полагаю, что цель воспитания — оградить детей от игры случая. Не будь в этом недопустимой неуверенности, то лучше бы совсем не думать ни о каком намеренном образовании молодых людей, потому что случай, мол, воспитывает гораздо лучше, нежели величайшие заботы родителей и учителей. Воспитание приобретает ценность именно в силу надежности своих планов. Результаты его всегда должны предвидеться, если не с полной уверенностью, то с большой вероятностью. Если же оно без крайней необходимости отдается в жертву простым возможностям, то перестает быть воспитанием. Мною был набросан план, представлявшийся мне наиболее надежным. При условии строжайшего соблюдения этого плана в течение двух лет, оказанное им действие было бы так прочно, что, конечно, могло бы сохраниться при всяких обстоятельствах; но я еще более надеялся,

[1] В 1798 г. господствующий класс Швейцарского союза был напуган бурей, надвинувшейся с запада. Г. Ф. Штейгер принял участие в реакционном движении Бернского кантона против французов и позволил своему сыну, которого воспитывал Гербарт, вступить в действующую армию.

что в отдаленном будущем он послужит мне основанием для вполне законченного здания. При всяких других условиях, за исключением тех, в которые, повидимому, желало поставить меня ваше высокородие, думать об этом было бы слабостью, а отдавать этому свои лучшие силы и немногие свободные часы было бы величайшей глупостью. Но я знал и до сих пор знаю, что живу в исключительном доме, в особенности после благоприятного приема, оказанного моему последнему отчету, считал свое счастье столь полным, что мое искреннее желание сделать все, что возможно для меня, могло быть принято мною за настоящий план.

2. Теперь я вижу, что я могу высказывать свое мнение только по незначительным поводам, но не по существенным вопросам, связанным с важными событиями, оказывающими существенное влияние на воспитание. Я вижу также, что в этом нет никакой несправедливости по отношению ко мне, и я далек от каких бы то ни было жалоб. Напротив, возможно, что заблуждение, приведшее меня к идее, с которой, например, несовместима последняя тревога, могло вызвать недовольство вашего высокородия, и потому прошу меня извинить. Однако, меня в высшей степени поразил столь внезапный и далекий скачок от принципов, до сих пор подчинявших Людвига такому строгому надзору, что он, которому до сих пор воспрещалось общение с мальчиками, будет предоставлен без всякого выбора знакомству с молодыми людьми и всем непредвиденным последствиям, связанным с таким знакомством и, быть может, имеющим решающее значение для всей его жизни. Попечения наилучшего друга все таки не будет бдительным надзором, преграждающим доступ всякому другому обществу. И возможна ли более подходящая пища для искушения, чем скука на позициях и постоях? Если на такой горючий материал попадет лишь одна искорка, которая была бы немедленно потушена прилежными домашними занятиями, то она будет сперва долго тлеть, а потом разгорится в пламя, которое разгорится и не потухнет до тех пор, пока не испепелит всего. Кроме того, до сих пор я не знал никого, кто бы отличался таким отсутствием характера и был бы в такой степени ни злым, ни добрым. Чаши весов уравновешены, но самая малость может глубоко опустить одну из них. Мне очень памятно с университетского времени, что происходит там, где собирается много праздных молодых людей. Я охотно верю, что с этой стороны опасность будет далеко не так велика; но, если бы Людвиг, хоть издали, увидал даже десятую часть того безобразия, то в настоящий момент этого, конечно, было бы достаточно, чтобы окончательно его испортить.

3. При такой важной перемене в его жизни, теперь, когда он впервые должен почувствовать себе цену, как гражданину, когда он вместе с мундиром должен усвоить себе и воинский point d'honneur,[1] обязательно должны бы определиться его понятия о праве, чести и добродетели, и характер его должен бы принять решающее для всей его дальнейшей жизни направление. И возможно ли предоставить хаосу всех случайных впечатлений, которые нахлынут на

[1] Дело чести.

него, определение этого направления? Нужно ли, чтоб, идя по пути большинства, он стал бы таким же, как это большинство? Можно ли предполагать, что Людвиг принадлежит к тем немногим, которые на этом пути вырабатывают из себя превосходных людей? И при таких необычайных скачках разве не представляется мелочной боязливостью та минувшая педагогическая заботливость, которая не позволяла ему даже ни одной субботы провести с кем попало и которую я считал чрезвычайно последовательной?

4. Однако я должен бы предположить, что таковы же были соображения вашего высокородия. Но заговорил гражданский долг,—и отец должен забыть, что является отцом. Хотя я немец, а у немцев, можно сказать, нет отечества, — я все же уважаю и ценю патриотизм достаточно высоко, чтобы чувствовать глубокое благоговение перед патриотизмом каждого швейцарца. Я охотно преклонюсь перед решающей властностью, оставляющей между отцом и сыном только взаимоотношения граждан одной страны, уравнивающие всех и ставящие всех в единые ряды защитников отечества; повторяю, — охотно преклоняюсь, но только в одном случае, о возможности которого, правда, напоминалось, но до которого, слава богу, еще далеко. Прежние случайные высказывания вашего высокородия были понятны для меня лишь в случае поголовного ополчения. Возвышение духа в жарком бою за отечество бесконечно более ценно для образования характера, чем все, что может быть достигнуто каким бы то ни было учением и преподаванием. Но какая разница между героическим пренебрежением всех ужасов смерти в разгаре отчаянной битвы за долг и право и бахвальством и разрушительными для сердца развлечениями праздного корпуса, стоящего в резерве! По истине и я бы поздравил вас, если бы было принесено домой увенчанное лаврами победителя тело вашего сына, убитого в сражении подобном древним швейцарским битвам, но если бы разговоры и примеры товарищей лишили его сердечности и невинности, если бы он принес назад зачатки безнравственности, то я безутешно замолчал бы, опустил бы руки и сожалел бы о вас, о нем и о себе.

5. Однако здесь не место изливать свои чувства. Холодное рассуждение заставляет меня признать, что мой прежний план теперь действительно стал нелепостью и что мне никогда не следовало иметь плана. На что молодому человеку, идущему в бой, ботаника и химия? Менее всего важно то,что он забудет их при таком длительном перерыве. Для него требовалось именно то, чего я больше всего избегал, а именно религиозный, все равно разумно или неразумно обоснованный страх перед тем или иным поступком, к которому он, быть может, вызван случаем. Раз ослепляющие примеры неправды не должны более оставаться скрытыми от его глаз до тех пор, пока он научится ясно отличать правду от неправды, то, пожалуй, было бы разумнее временно внушить ему такие бездоказательные заповеди, которые сделали бы его слепым и к тому и к другому, предполагая даже, что затем никогда уж не удастся выработать в нем остроту зрения.

6. Случившееся раз, может опять повториться. Если непредвиденный случай мог уничтожить всю мою работу с Людвигом, то я того же должен опасаться и по отношению к маленьким. При такой

неуверенности не может быть никакого плана и, следовательно, его в дальнейшем у меня и не будет. Принимая все оговорки, которые, может быть, пожелает сделать ваше высокородие, я возвращаюсь к старой, обычной, проторенной дороге, на которой, именно потому что в ней отсутствуют даже и следы какого бы то ни было плана, никакие случайности не могут служить особой помехой. К сожалению, мне при этом слишком сильно приходится брать в расчет и собственную выгоду, чтобы как можно больше сохранить времени и сил, потому что, конечно, по проторенной колее все идет легче, чем когда самому приходится только еще прокладывать путь. До сих пор я откладывал заботу о моем будущем призвании больше, чем кто-либо мог того потребовать и оправдать.

Мой план, если бы достаточно продолжительное время следовать ему, вернул бы меня в будущем с большими приобретениями к моим собственным занятиям, а, кроме того, удачное его выполнение распространило бы спокойствие и довольство на всю мою жизнь. Теперь мой долг по отношению к себе лично предъявляет новые требования и не позволяет мне всецело присоединиться к отрывочным, бесцельным работам.

7. Итак, прежде всего в отношении изменений в преподавании я теперь не ставлю никаких возражений против раннего изложения морали, религии и истории и раннего обучения арифметике. Не достигаем ли мы впервые ясного понимания именно при помощи математики? Счет необходим, в обыденной жизни полезнее знать приемы, чем их основания. Не будем надеяться на великие мысли и глубокие, захватывающие сердце размышления о человеческой слабости и величии, о судьбе и провидении, связанные с происхождением истории. Она будет некоторое время развлекать нас, на несколько лет останется в памяти хронологическая таблица, а затем среди более важных дел будет забыто все ненужное для повседневного применения. Религия и мораль могут стоять на страже против искушения до тех пор, пока, согласно господствующему обычаю, можно будет в зрелом возрасте совершенно пренебречь ими или только допускать их в виде страшных призраков, мелькающих в голове в известные часы, уделяемые набожности, но не показывающихся при свете белого дня. Или, кто знает, может быть, доброе счастье, столь часто исправляющее ошибки воспитателя (хотя в отношении Людвига оно до сих пор, повидимому, мало заменяло недостаточность работы, усердия и руководства) в дальнейшем будет более ему благоприятствовать и превратит в понятия и чувства заученные слова, а добросовестность во внушенный ему страх. Если этого и не будет, все равно сыновья получат в будущем обычные должности, будут заставлять других работать за себя, будут наслаждаться жизнью и под конец будут вправе сказать, что были не хуже большинства. Если не хотят сделать для себя ненарушимого закона из стремлений к наивысшему, связанного с отказом от всех второстепенных соображений, то при родовитости и богатстве можно, с одной стороны, потерять лишь весьма мало, с другой — все же чего-либо ожидать от случая.

8. Итак, я возможно скорее приступаю к морали, истории и арифметике со всеми моими питомцами. Но, так как наряду с латынью

и географией, также требующих много уроков, это займет все наше время, то прежде всего надо оставить химические приборы, если только Людвиг не будет по временам забавляться ими исключительно по собственному желанию. Вся серия естественных наук должна быть перенесена в отдаленное будущее. С математикой можно подождать, пока не закончим с географией и арифметикой. Гомера, одобренного ранее вашим высокородием, можно сохранить, но ежедневное его чтение отняло бы слишком много времени. Кроме того, его следует перенести на послеобеденные уроки с тем, чтобы сохранить за латынью ее традиционные права и чтобы младшие посвящали ей лучшие утренние часы и то время, в течение которого они занимались повторением. По вечерам, от половины восьмого до половины девятого чередуются музыка и чтение. Уроки, которые я давал обычно вечером с шести часов, я прошу с разрешения вашего высокородия перенести на время от 2 до 3, с тем, чтобы сберечь больше неразрывного времени для своих собственных занятий. От восьми до одиннадцати, от двух до четырех и от половины восьмого до половины девятого получается шесть регулярных учебных часов, из которых выпадают требуемые для письменных упражнений. От шести до половины восьмого мальчики могут смирно работать в моем присутствии, не мешая мне, как первоначально этого требовало ваше высокородие. В дальнейшем мое преподавание будет ограничиваться объяснением книг, указанных вашим высокородием или возможно старательнее выбранных мною, а не в разработке собственных руководств, которыми я пользовался при преподавании математики и имел в виду развитие морали и чтение Гомера для этой же цели. Быть может, — и я искренне желаю этого вашим сыновьям — при этом будет много лучше и во всяком случае не хуже, чем питомцам большинства других учителей. Затем результаты научат меня, что целесообразно и что вредно для молодых людей, тогда как раньше, чтоб не поучаться в ущерб им, я старался предвидеть все, исходя из собственных предположений. Уроки будут начинаться и заканчиваться с одинаковой точностью.

9. Быть может ваше высокородие найдет эти изменения отчасти незначительными, отчасти полезными. Мне бы хотелось, чтобы они были действительно полезными. По крайней мере я надеюсь, что мои теперешние начинания не покажутся детским упрямством. Разрешите мне еще несколько слов по этому поводу. Только чувство крайней необходимости может оторвать меня от излюбленной идеи, обещавшей мне радость моей жизни и впервые пробужденной вашей необычайной добротой. Когда я поехал к вам, я думал только о том, чтоб по старой пословице уча учиться и в особенности о том, чтобы перенести на более зрелый возраст остающиеся мне университетские годы. Я думал только о себе и полагал, что для ваших сыновей я буду не хуже всех прочих молодых людей, которых тогда можно было бы найти в Иене. Вопрос о том, будет ли работа для меня интересной и в какой степени, представлялся мне второстепенным и зависящим от того положения, в какое я буду поставлен. Но все более и более часто ранее, чем я успевал высказаться вслух, мои желания, повидимому, удивительно совпадали со взглядами и намерениями

вашего высокородия. Порой я терялся от своего счастья; я сомневался, я опасался; все, одно за другим, разрешалось, повидимому, в полной гармонии. Смелость моя стала возрастать, я стал продолжать выводы из моих первых принципов, встретивших такую свободную сферу применения, пришел ко многим новым для меня самого идеям, и во мне все возрастали созвучность, ясность, очевидность моих убеждений. Если порой показания опыта являлись неблагоприятными, то за то меня иногда поражало доказательство успеха там, где я всего менее этого ожидал. Совсем недавно обнаружилось, что Людвиг перед своими братьями, а они перед ним приводили в качестве наиболее полезного именно то, чему учился каждый и, повидимому, насколько мне удавалось заметить, ни один из них не хотел бы сменить свои занятия на занятия другого. Оглядываясь на довольно значительный ряд опытов, испытанных при занятиях с вашими сыновьями, я считаю, что все периоды, в которые мне приходилось быть менее довольным ими, могут быть объяснены случайными отвлечениями и перерывами, следовательно, отступлениями от моего плана. Поездка в Киршберг, переезд в город, беготня с целью увидать Буонопарта, все это в значительной степени нарушало наши уроки. Напротив, после хорошо использованного целого ряда дней, каждый, повидимому, приобретал большой вкус к работе, вместо того, чтобы утомляться ею; в особенности Людвиг бывает значительно спокойнее и мягче во всем своем поведении. Мне только оставалось желать, чтобы все продолжало также итти возможно более быстрым темпом. Чего я могу бояться более всяких помех, из которых самая малая оказывается опасной?

10. Во все время пребывания в доме вашего высокородия я ничего так тщательно не избегал, как какого бы то ни было посягательства на права отца со стороны присвоенного мне авторитета. Мне известны не только те пределы, в которые при желании родители могут поставить учителя, но также и те, в которых он во всяком случае обязан сам держаться. Я постоянно действовал у вас на глазах; не из ясности своих убеждений, а из вашего одобрения выводил я свое право осуществлять эти убеждения в преподавании и воспитании. Чтобы избежать и тени нескромности, я выжидал, пока совершенно не пройдет повод, вызвавший эту записку, прежде чем передать ее вам. В тот вечер, когда этот повод представился, я говорил с Людвигом об его военной обязанности, как о решенном вопросе. Только на следующий день, написав по предложению госпожи наместницы вашему высокородию записку, относительно которой я полагал, что она будет вам немедленно передана, я, чтобы показать свою прямоту, сказал о ней Людвигу, а так как он отнесся к разговору доверчивее, чем я ожидал, то я продолжил его и изложил свои доводы. Убеждать или уговаривать его я не хотел, тогда бы я стал говорить совершенно иначе, но ваше высокородие не заподозрит меня в подобной глупости и непорядочности, поверив мне на слово.

11. Итак, теперь, после того как все позабыто, после того как нельзя думать о каком-либо моем влиянии на вполне прошедшее, я могу говорить с вашим высокородием об изменившихся обстоятельствах, в которые меня поставил предпринятый вами шаг. Теперь

вы до некоторой степени сумеете перенестись в то настроение, с которым я тем не менее говорю: я должен оборвать свою работу. Причины мною указаны. Одна из них: если вашим сыновьям нет времени итти до конца моим медленным путем, если они находятся в положении, требующем от них известной ранней зрелости, то уже ради них я должен торопиться и довольствоваться половинной работой. Другая: если мне не будет обеспечено то, что выполняется мною для других, и если эта работа не будет совпадать с необходимой для меня лично, как это было до сих пор, то мне придется тщательно отделять одну от другой и по крайней мере обеспечить свои дальнейшие научные занятия. Вы сами, ваше высокородие, стали бы презирать меня, если бы я беспечно жил изо дня в день, не помышляя ни о какой цели. Если бы я мог уничтожить вескость этих оснований, то с какой радостью я бы, по крайней мере с младшими, попытался сделать все возможное, хотя бы просто наудачу. Но, чего бы мне это ни стоило, планы, которыми не обеспечено последовательное выполнение, должны быть отброшены. Я знаю, с кем говорю, и это не игра. Серьезность вашего высокородия столь же велика, как и доброта. Хотя я и ожидал вашего подтверждения для предлагаемых здесь изменений, все же оно поразит меня, как приговор. Я прошу вас безо всякой пощады высказать мне ваше недовольство. Быть может добросовестное выполнение менее лестных обязанностей снова заслужит ваше одобрение. Если вы пожелаете удостоить меня тем, что будете мне первому указывать, что́ в моих приемах представляется вам сомнительным, или неподходящим, то я надеюсь, что между нами сохранится по крайней мере самое необходимое: верность и уверенность.

3.

1798 г.

1. Я тщательно старался разобраться в Людвиге. И я думаю, что нашел ту узкую и единственную тропу, по которой можно вернуть его сбившуюся с пути живость в широкий простор, определенный ему природой, поскольку ему придется оставаться в домашнем кругу. Собственно вся его деятельность выводила его из этого круга. Тот, кто вместе с ним выскочил бы из него (круга), бродил бы с ним по свету и мог бы одновременно охранять и подгонять его, проявлять свое превосходство перед ним, утомлять его, повергать его в опасность и спасать его от нее, быть может, сумел бы одновременно вернуть его сильным и укрощенным к семье и к серьезной и регулярной работе для людей и сограждан. Это было далеко не в моих силах и совершенно против моего призвания, вообще было невыполнимо. Постоянно новое, иногда шутливое возбуждение его рассудка могло бы медленно преодолеть (направить в другую сторону) его привычку; можно было бы пробудить спящее в нем, в то время как напротив живое засыпало бы. Но для этого обязательно требовалось внешнее спокойствие. Он возвратился, я еще раз сосредоточил на нем все свои силы, работал, говорил, старался проникнуть в его душу, научить его различать хорошее и дурное, чтобы он больше не допускал одного наряду с другим. Я мог вызвать слезы, но не мысли, мог возбудить

в нем податливость, мгновенные вспышки доброй воли, но не упорное, надежное сотрудничество. Мало в чем приходилось мне сочувствовать ему, и тем более нужно было ради него думать (общество учителя, если не может быть интересным, становится тягостным и скорее приводит к отчуждению, чем к сближению). Он уже успел быть чем-то; теперь он хотел знать, чем будет в будущем и хотел видеть конец, цель и назначение каждой работы. (Я не думал ни о чем подобном и ничего не желал, но я отлично понимал, что он не мог поверить мне и этого понять). Он все боялся, что хотят сделать из него ученого. Итак, быстрая помощь была необходима, и спасибо вашему высокородию за то, что вы ее оказали по первому же поводу. Теперь, по крайней мере, можно удовлетворительно объяснить будущему лесничему распределение его занятий.

2. Я недостаточно обращал внимания на Карла и Рудольфа, они казались мне незначительными наряду с Людвигом; мне казалось, что легко будет восстановить упущенное. Я управлял, вместо того чтобы воспитывать. По временам управление является неизбежным злом, так как оно лучше анархии. Но оно ослабляет, убивает силу, тогда как воспитание направляет ее и повышает. Чем больше управляешь, тем больше следует предоставлять свободы. Объяснение наблюдаемого в Рудольфе и Карле: упрямство последнего, превратившееся в крайнее послушание; растерянность первого, при большой восприимчивости, не имеющей еще достаточно собственного разума, чтобы предписать себе какие-либо правила. Возможные впечатления, а также его собственные склонности и фантазии ежедневно влияют на него в самых разнообразных направлениях, и, если оставить его таким, как он есть, то имеются все данные, чтобы из него вышел слабый, тщеславный, хитрый человек, которого, однако, легко перехитрить. Эта многосложность в нем послужит материалом для будущего воспитания. Он стал гораздо шире и, что представляется мне чрезвычайно важным, стал способен к значительной усидчивости [1].

3. Я недостаточно точно приноравливал свое преподавание и поведение к возрасту и к особенностям каждого. Вообще в течение всей зимы мое настроение было слишком мрачным для любви Карла и жизнерадостности Рудольфа. Я всегда отличался недостатком общительности. Внешнее мое поведение было небрежно. Осмелюсь ли откровенно спросить, не опасалось ли, ваше высокородие, моего дурного примера в этом отношении? Вообще часто какая-либо мысль отнимает у меня сознание всех прочих моих отношений, к сожалению, больше вследствие стремления обосновать ее, чем вследствие своей живости. Могу ли я льстить себя надеждой на то, что вы не только внешне терпеливо отнесетесь к этому, но и сердечно простите меня безо всякого недовольства? Или что вы, по крайней мере, будете готовы дать мне время для (весьма медленного) исправления?

4. Только в нагорье я почувствовал, чего могу достигнуть со своими питомцами; я уже ранее замечал, насколько нужен Руде. По крайней мере, Гомер все таки быстро подвигался вперед.

---

[1] Этот термин (Regieren) встречается здесь у Гербарта впервые. (См. «Общую педагогику»).

При остальных занятиях главным выигрышем было упражнение в напряженной работе. Если я не всегда точно выбирал ту точку, в которой напряжение должно бы прекратиться, то это было неразрывно связано с управлением. Я надеюсь, что мои питомцы всегда замечали, что я придаю важность своим требованиям и урокам исключительно ради них самих и потому никогда не считали меня упрямым, даже если я и бывал строг. Но пока у меня был план, я мог им казаться холодным, потому что слишком тягостно утверждал свою обдуманность, а при моем временном управлении я, быть может, действовал сильнее, с более ощутимой теплотой, так как давал больше свободы своему чувству, но за то менее правильно, менее обдуманно, однообразно. Я слишком много говорил, слишком мало наблюдал, под гнетом зимы утратил тонкое чувство различия между временем произнесения речей и выслушивания их, между тем мгновением, когда учителю следует подать мысль или внушить чувство питомцу, и тем, когда он должен служить только повитухой при рождении его самостоятельных понятий, и другим, при котором всякая помощь служила бы только помехой для деятельности питомца. Мне слишком недостает принципиальности взгляда и постоянного присутствия духа, чтобы быстро и достаточно приноравливать к неожиданным обстоятельствам с трудом составленные планы и привычное поведение. Многие специальные приемы, облегчающие преподавание, были мне недостаточно знакомы. Подготовка к урокам отнимает у меня очень много времени. Сумма сведений, имеющихся в моей памяти, очень невелика; моя сила всегда заключалась больше в мышлении, чем в запоминании. Последнее, при одинаковом напряжении, могло бы быть обширнее, и кроме того, все, чему я учился, не было бы снова утрачено мною, если бы я получил планомерное образование.

5. При более точном самоанализе я, может быть, еще бы строже отнесся к моей работе за последний год. Ваше высокородие и госпожа наместница неминуемо еще сильнее и тягостнее чувствовали многое, не совсем оставленное мною без внимания. Я вновь обращаюсь к вам с просьбой, чтобы вы всегда мне первому определенно указывали на все, что может тревожить вас в моих методах и быть неприятным в моей особе. При более частой опрометчивости с моей стороны определенные повторные напоминания ваши были бы для меня величайшим благодеянием. Намеки и косые взгляды могут отчасти остаться незамеченными мною, отчасти могут быть приняты за случайные замечания, не приводящие ни к каким серьезным изменениям, отчасти же я сам опасаюсь, что они могут быть приняты мною совсем не так, как мне следует принимать все исходящие от вас. Я очень сожалею о том, что нынешней зимой раза два это могло случиться по отношению к госпоже наместнице. Я помню только замечание относительно надзора в свободное от уроков время. Так как последнее является первым существенным требованием вашего высокородия, то я должен дать вам полные объяснения относительно этого [1].

---

[1] Вопрос о том, насколько далеко должен простираться надзор воспитателя, позднее много раз занимал Гербарта особенно в «Очерке лекций по педагогике».

6. Я мог бы потратить много времени и все таки уделил бы каждому из трех лишь весьма мало своего общества. Но моя работа имела значение для всех нас. Последняя давала значительный перевес, а там, по крайней мере, я так надеюсь, — там его не было. Правда, общество учителя может быть полезным для поддержания непрерывной деятельности также и при играх в целях сохранения постоянной веселости без проявлений невоспитанности. Но для этого учитель должен быть очень подготовлен и очень искусен, чтобы изгнать всяческую скуку путем разнообразных занятий. Тут потребовалось бы больше подготовки, чем для всевозможного преподавания, что было бы крайне утомительно для учителя. Иначе общество учителя будет действовать крайне расслабляющим образом. Различные виды развития, большие силы и чувства не имеют в себе ничего вредного, но стали бы вредными, если бы не казалось, что учитель ничего о них не знает. Отсюда проистекает бессилие воспитанных по-новомодному. Также и в отношении нравственного преподавания чрезвычайно важен вопрос: можно ли каким-либо иным путем восполнить живость подавляемого им чувства? Ограждение от искушений, ожидаемое от надзора, исчезает, когда приходится разрываться между троими. Следы того, что успело уже произойти, ясно скажутся во всем поведении питомца или же с трудом могут быть замечены во внеурочное время.

7. При преподавании, во всех отношениях строго следующем своим принципам, убеждение, выполнение и чувство должны быть слиты воедино. Разве я мог бы, например, допускать драки, после того как я предупреждал против ложного честолюбия, злобы и злорадства и проповедывал любовь ко всем людям, великодушное прощенье, презрение ко всем низменным удовольствиям?

8. Естественные склонности человека сами по себе не являются нравственными. Мораль властным приемом переносит человека из его первобытного состояния в духовный мир. Но сильный дух требует и сильной природы, могущей служить ему опорой и поддержкой. Поэтому мне бы не хотелось преждевременно и насильственно заканчивать тот период, в котором мальчик еще упражняет и укрепляет свою природную силу, не обращая особого внимания на то — хорошо ли, дурно ли он поступает, период, в котором он еще не высказывает притязаний на последовательность и деятельность, согласную с его собственными принципами, тот отроческий возраст, к которому в будущем юноша охотно будет относиться свысока, настроения которого он охотно променял бы на другие, чтобы почувствовать цену себе. Мне представляется, что здесь работа учителя должна, главным образом, быть направлена на то, чтобы вызвать всяческую силу, используя всевозможного рода напряжения, дополнять дело внешних обстоятельств, большей частью укрепляющих физические силы и вводящих страстные моменты, пробуждать силу мысли и заботиться о живости, быстроте, прочности и многообразии представлений, значительного перевеса которых он может обещать себе в дальнейшем. Таким образом самая нравственность станет сильнее в борьбе с противодействующей ей страстью и укрепится силой побежденного врага.

9. Заключение из всего сказанного: мораль, оглядывающаяся больше по сторонам, вначале дающая питомцу лишь немногие непосредственные предписания, скорее более ясная, занимающая ум и силу воображения, трогательная, чем строгая и карающая, порождающая мысли более, чем подавляющая совесть. Пусть питомцы до некоторой степени не учитывают применение ее к жизни, но пусть только учитель этого не видит и пусть им не представляется, будто бы он молчаливо их одобряет.

10. Наши новейшие педагогические сочинения запугивают некоторых, так как эти сочинения хотят поучать таким множествам обязанностей, требуют от них наряду с подготовкой к урокам так много надзора и руководства, так много постоянной жизнерадостности, так много заботы о собственных успехах в знании и нравственности, и, при росте современной культуры, такого участия в домашнем кругу и даже в общении с внешним миром, что утешение, гласящее, что можно быть спокойным, если сделал все для себя возможное, в конце концов становится равносильным тому, что можно оставаться вполне спокойным, если выполнил хотя бы самую незначительную частичку каждого из многочисленных требований и если успел запечатлеть ничтожнейший след своих воспитательных планов. Почти полное отсутствие указаний на то, каким образом одно способствует другому, представляется мне печальным доказательством того, насколько у учителей обычно связаны руки, а также и того, насколько люди скорее предпочитают взять на себя неблагодарный и безнадежный труд, чем поднимать вопрос о средствах для своих целей.

11. Прозрение (ясность) человека — характернейшая черта Гомера, наглядность в познании и сила чувства — характернейшие черты греческих историков и философов. Они начинают только изобретать собственный язык; искусство нашего века (исходя из доверия), основанное на доверии к знакам, комбинирующее буквы вместо мыслей, им еще незнакомо. Вот почему они (произведения Гомера — *Г. В.*) должны читаться мальчиками или взрослыми людьми в сознании своих заблуждений, охотно возвращающимися к источникам, но не неуравновешенными юношами. Там, где мое преподавание достаточно далеко продвинуло моих мальчиков, они сохранят всего яснее и всего глубже в своем сердце часть его, связанную с греческим чтением, а затем могут попытаться дополнять греков, чем уже занимается Карл. Отлично будет, если они при этом будут чувствовать свое превосходство над теми и плохо, если будут скучать. Однако, в отношении Софокла для разумных существ нечего опасаться скуки. Геродот, Платон, Ксенофонт, Софокл являются главными в моем плане; я не знаю, как приступить к политизирующим и искусственным римским историкам и философам, но с годами для них найдется место. Тем не менее, для удовлетворения своего любопытства питомцы могут, если хотят, ознакомиться с римской и новой историей. Хорошо, если при греческом чтении это знакомство вызовет много мест для сравнения, для чувства это будет ни полезным, ни вредным, но может послужить невинным занятием. Для нового тоже наступит время, когда оно станет главным предметом, когда древние будут читаться только по желанию и не будут иметь перевеса. Только не надо

головокружительной прелести арабских сказок. Лишь тот, кто обладает все приводящей в порядок мощностью Шекспира, может почерпнуть материал из этого мира чудес.

12. Этот путь направлен к углублению чувства, к проникновенному сочувствию к человеческим характерам, к задержке сердца над простыми понятиями с тем, чтобы многогранные сложные понятия нашего времени позднее могли бы оказать многогранное влияние. В отношении наук, обращающихся исключительно к рассудку, дело обстоит иначе: поэтому математика древних скорее забава, чем необходимое знание.

4.

1798 г.

1. Год тому назад, начав с Людвигом математику, я изложил ему научную теорию собственно арифметики, затем упражнял его в вычислениях и почти закончил с ним теоремы, относящиеся к планиметрии. При чрезвычайно медленных первоначальных его успехах и необходимости вследствие этого частых повторений, а также в виду известного неблагоприятного перерыва и длительных последствий, связанных с ним, можно было привлечь к занятиям и Карла, дав ему несколько дополнительных уроков. Но все-таки последний еще не настолько освоился с арифметикой, как Людвиг. — Напротив, в алгебре он подвинулся еще дальше, благодаря чтению Гезелеровских начальных основ, и я бы, занявшись повторением, восстановил забытое, если бы упражнения в обыкновенной арифметике не задержали нас гораздо дольше, чем я того ожидал. Я первоначально так долго задерживался на строгом доказательстве каждого арифметического приема, потому что в то время считал математику важнейшим существенным упражнением для Людвига. В занятиях с Карлом мне хотелось предупредить известную леность, вследствие которой он, хотя и желал научиться механическому счету, слишком охотно пренебрегал доказательствами. В отношении Рудольфа, интересующегося всем новым, мне не приходится этого бояться. Кроме того, я на опыте научился, что необходимо не только представить доказательства рассудку, но и запечатлеть их: в памяти путем продолжительных упражнений. Поэтому мне бы хотелось, чтобы понимание и навыки шли у Рудольфа наравне. За последнюю четверть года успехи Людвига в геометрии подвигались гораздо быстрее, чем в какой-либо другой науке до сих пор. И вообще мне часто приходится сожалеть о том, что при теперешней ясности его ума нельзя сделать его моложе года на два.

2. Вашему высокородию известно, что к преподаванию морали Людвигу я подошел совершенно не тем путем, каким надеялся и желал подойти год тому назад, и последствия этого сказываются достаточно ясно. Я хотел говорить просветленному и разносторонне подготовленному рассудку, и достигнутое, несмотря на революцию, служит мне подтверждением возможности в мирное время вызвать в этом рассудке убеждения, обращающиеся к воле. В такое время, когда, к сожалению, казалось, что все уже кончено, когда я не знал, какие случайности могут ежедневно разлучить нас, из боязни упу-

стить что-нибудь, могущее хоть сколько-нибудь уменьшить зло, если уже нельзя оказать действительной помощи, и в надежде на то, что мое предложение как раз пойдет навстречу требованиям вашего высокородия, я весной приступил к своему первому преподаванию морали совершенно без подготовки, хоть сколько-нибудь похожей на подготовку, входившую в мои прежние намерения. Результаты вскоре показали, что я совершенно ошибался в том, каким путем можно было захватить в ту пору Людвига. Быть может, — для этого требовались особые приемы, которых, если бы они мне даже были известны, я не мог бы использовать в силу обстоятельств. Итак, мне снова пришлось прекратить эти занятия. Легкомыслие Людвига прорывалось в оздоровительных вспышках; так теперь представляется мне все столь сильно огорчавшее нас при своем проявлении. Раскаяние, испытываемое им после них, глубоко его потрясало и сделало его чувствительным к страху перед злом. Мне представляется, что этот момент еще ясно сказывается во всем его поведении и он мог бы оказать хорошее влияние, если бы предвкушение и предвидение будущего, поводом к которым послужила революция, невольно не противодействовали бы тихому интересу к занятиям и учению в настоящее время. Этот страх является теперь моей надежной опорой, поэтому я стараюсь укрепить его и часто направляю мораль против собственной личности Людвига. Правда, он, повидимому, придает мало веры моим предупреждениям; в более юные годы и я едва ли больше верил опасностям, которыми мне угрожали в отношении моего характера. Но, когда видишь, что некоторые пророчества сбываются, начинаешь опасаться и остальных, и это приводит к осторожности, по крайней мере, я таким образом избежал многих крупных искушений. В общем Людвиг охотно желал бы сейчас изучать мою мораль, но без интереса к самим рассуждениям; они слишком новы для него, поэтому он не может их усвоить, и они представляются ему еще более запутанными, потому что ему больше хочется удержать в памяти все в целом, чем следить все время за нитью рассуждений. Окажет ли влияние на Людвига и какое именно г. Штейгер, будет для меня весьма поучительно и даст мне указания для будущего.

3. По географии мы закончили первый курс; это можно было бы сделать и раньше, если бы я не так поздно познакомился с чрезвычайно удобными учебниками, которыми мы теперь пользуемся. Поразительную пользу извлек из этих уроков Рудольф, в начале никак не умевший сделать сравнение между двумя географическими картами. Но и для Людвига в этом первом курсе оказалось много нового. Второй курс уже начат, я буду связывать его частыми повторениями, стараясь таким образом притти на помощь памяти. Вашему высокородию известно, что в течение года мы прочитали 15 книг Одиссеи. Лишь с годами может обнаружиться, окажет ли это чтение широкую пользу, которую я от него ожидаю.

4. В игре на фортепиано Рудольф оказывает отличные успехи. Она представляется мне чрезвычайно важной уже потому, что является отличным занятием в свободные часы, но кроме того, я знаю по опыту те радости и преимущества, которые даются и в одиночестве и

в обществе тщательным воспитанием музыкальных дарований. Людвиг не обладает тщательностью, необходимой, чтобы освободиться от многих усвоенных им дурных привычек, а, кроме того, он уже вышел из того возраста, в котором воспитывается верный слух. Боясь бесполезно мучить его и себя, я за последние недели, быть может, слишком многое упустил в этом отношении. Если ваше высокородие потребует, то мне придется теперь же восполнить упущенное, в противном случае, мне думается, что я успею сделать это и зимой. Пожалуй, хорошо бы купить для него несколько пьесок: старые ему надоели и у него нет терпения как следует заучивать сонаты.

5. Для многочисленных соображений и предварительных сведений, касающихся главным образом людей и их отношений, а также для развития и направления в моих питомцах их собственных идей, служит мне подготовка к морали и истории. То, о чем я здесь говорю, было большей частью одновременно новым и понятным для всех троих. Те три утренние часа, которые Людвиг будет проводить зимой у г. Штейгера, пожалуй, всего удобнее использовать на запись этих уроков с младшими, чему бы им трудно было бы научиться самостоятельно и что облегчит путем повторения дальнейшее прохождение.

6. Вот предметы, которыми мы занимаемся в настоящее время по следующему расписанию. Если я и уклоняюсь иногда от него, то я надеюсь, что еще с прошлого года имею на это ваше согласие, данное на основании представленных тогда мною доводов. В целом, я полагаю, расписание может оставаться без изменений, приблизительно, на год, за исключением того, что вместо Одиссеи, которую мы к весне закончим, мы возьмем другого греческого писателя и для морали перейдем к чтению чего-либо аналогичного прочитанному. Едва ли возможно без вреда ранее прекратить хоть одну из этих работ. Конечно, ваше высокородие не захочет отклонить занятия Людвига от морали и религии непосредственно после причащения. По математике он с трудом закончит в будущем году обыкновенные начатки и, даже, если эта наука и менее нужна для определенной ему специальности, она все же должна быть до некоторой степени закончена, чтобы все его образование не носило отрывочного характера. Но, чтобы сохранить связность в его образовании и не изменить его интересам, необходимо найти время и для прерванных естественных наук, химии и физики. Французским и латынью он, при некотором прилежании и с большой пользой для себя, может самостоятельно заниматься в течение часа, после того как будут переписаны записки по религии. Конечно, изучение истории отодвинуто, повидимому, слишком далеко. Я вижу, собственно, только одно основание почему это может оказаться неприятным: незнание истории делает мало чести в обществе. Если бы Людвигу пришлось уже теперь войти в широкое общество или скоро покинуть отеческий дом, то надо бы поторопиться дать ему хотя бы нить главнейших событий. А кроме того, зачем же разбивать раз уже установленное расписание? Прошлым летом мы вместе читали римскую историю, столь прекрасно обработанную в книге для юношеского чтения общелюбимым автором (Козегартеном), я не смею надеяться, что могу рассказывать хотя бы и на-

половину столь увлекательно, как это делает он. Она очень заинтересовала Карла, поэтому я дал ему перечитывать ее самостоятельно, с пером в руках. Людвиг спешил все дальше и дальше, но я не мог заметить, чтоб хотя бы один из великих характеров возбудил в нем что-либо помимо холодного удивления. А в более поздние годы ни одной наукой не занимаются так охотно, как историей. Молодым людям трудно себе представить людей отдаленной эпохи с их нравами и образом мыслей. Гомер научит этому Карла и Рудольфа, а Геродот в своей греческой истории, доведенной до персидских войн, продолжит это знакомство. Вообще все обучение младших представляется мне идущим по двум нитям, предназначенным — одна для ума и другая — для чувства и силы воображения. Ум упражняется трудными усилиями; чтобы он не заблуждался, истины, служащие для его образования, должны быть достоверными и твердо установленными. Для этого служит ему математика и в большей своей части подготовленная математикой физика, от которой можно перейти и к прочим естественным наукам. Мне думается, что сердце воспитывается лучше всего путем постепенного ознакомления со всевозможными чувствами и приноравливаемого к детскому возрасту и с годами все более обоснованного этического учения. Чтобы стать именно чувством и привычкой, учение это никогда не должно представлять трудностей для ума и нигде не должно прерываться, потому что нравственное чувство постоянно требует пищи, притом все лучшей и лучшей, которая дается ему в беспрерывно развертывающемся ряде интересных образов, вызывающих целый ряд соображений, похвал или порицаний и таким образом побуждающих юную душу создать и запечатлеть в себе свои собственные максимы (правила) и подготовиться к будущему систематическому курсу морали, которому только останется очистить и укрепить последние. А чтобы найти этот путь образования характера, что может быть лучше, чем итти по следам нравственного образования самого человечества? Вступить под руководством греческой истории в школу Сократа, некоторое время задержаться здесь среди людей, которых мы уже узнали и полюбили, нравы и характеры которых представлены нам историей, затем с усердием и благоговейной душой войти в среду учеников христовых, и взорами и сердцем проводив его на небо, с возвышенной душой снова обратиться к ходу мировой истории, познавать следы провидения в ее медленных важных, порою, но только, повидимому, отступающих назад успехах на пути совершенствования, при современных событиях смотреть дальше вперед, сохранять мужество и научаться оберегать наше сердце от вредного влияния современности?

7. Именно так я наметил изучать историю для себя и считаю возможным так заниматься ею с моими юными друзьями к нашей общей радости. Я часто наблюдал, что вещи, которые школьная рутина назвала бы легкомысленным новшеством с моей стороны, часто оказывались наиболее легко выполнимыми; тогда как при обыкновенных правилах греческой грамматики, при приемах вычисления дробей, которые, однако же, во всех школах считаются доступными для мальчиков в возрасте Карла, трудно приходилось моему терпению.

Трудности языка уменьшаются все быстрее, и я без страха думаю о Геродоте, некоторых творениях Ксенофонта и Платона, нескольких трагедиях, нескольких биографиях Плутарха, о Новом Завете с каким-либо хорошим комментарием, об Ливии, Цицероне и Таците. Для последних, конечно, нам необходимо несколько овладеть латинским языком, и я не могу высказать вашему высокородию достаточной благодарности за ваше благосклонное содействие, в каких бы пределах вы ни пожелали его оказывать. Без всякого сомнения, наступит время, когда нетерпеливые молодые люди потребуют от меня очерка всеобщей истории. Древность со временем наскучит им и, по мере того как они будут подрастать для вступления в свет, они захотят с ним познакомиться. Тогда они могут обратиться к ключам современного мира, новым языкам. В настоящее же время по зрелому размышлению мне представляется, что даже французский язык для них не нужен. Разве то, о чем предпочитают говорить по французски, подходяще для них? Разве вредно для них чувствовать себя отделенными от общества взрослых и предоставленными своим собственным занятиям? Быть может это прибавит им скромности, хотя и навлечет известное порицание на их учителя.

8. Я не нахожу, чтобы главное преимущество преподавания заключалось в искусственно облегчающем и обходящем трудности методе обучения. Такое обучение не вырабатывает ни настоящего мышления, ни сильных людей, а против переутомления, связанного со слишком большими трудностями отличным средством в занятиях с Карлом и Рудольфом всегда служит радость успеха, достигнутого путем удвоенных усилий. Это главное преимущество представляется мне скорее в том, чтобы собственный интерес учителя мог бы всегда быть очень близок к предмету преподавания. Заботливость, присутствие мысли, живость и теплота, невольно сопутствующие интересу, с трудом могут быть заменены доброй волей. Поэтому я стараюсь распределить свои собственные работы таким образом, чтобы те науки, которые каждый раз составляют главный предмет занятий моих питомцев, преимущественно занимали также и меня. Вот почему я до сих пор занимался преимущественно математикой и так и думаю продолжать, пока она служит главным предметом моего преподавания. После этого я надеюсь, что мне можно будет, главным образом, посвятить свое время истории и в особенности древним писателям. Многое, что покамест не требуется для ваших сыновей, я и для себя переношу на более отдаленные времена. На возможности такого соотношения между нашими работами основана, главным образом, моя надежда на то, что я смогу быть полезным им в течение долгого ряда лет. Может быть для учителя гораздо вреднее, чем для учеников, когда его внимание во внеурочное время направляется на совершенно чуждые предметы и таким образом постоянно разрывается в разные стороны. Мои требования к самому себе должны будут при этом постоянно повышаться и расширяться во многих отношениях. Чем больше вместе с годами будут развиваться собственные силы молодых людей, тем скорее они будут самостоятельно заниматься своим просвещением, но и тем скорее могут сделать несовершенный выбор среди бесконечного множества предметов знания, тем

легче, глубже и печальнее могут заблуждаться эти силы или же утомляться и истощаться в слепом беспокойном бросании из стороны в сторону и, следовательно, тем важнее будет разумный совет, своевременное указание. Чем больше учитель превращается в ежедневного компаньона, тем важнее становится то, чтоб он не исчерпывал сам себя, чтоб общество его всегда служило источником нового поучения и в особенности новой поддержкой в достижении всего доброго и прекрасного; одним словом, чтобы учитель был не книгой и не компиляцией из книг, а образованным человеком. Поэтому я считаю, что не отнимаю у своих питомцев времени, используемого мною лично для себя. Но то, каким образом я в ближайшее время должен работать над собой, может вызвать в вас странное обо мне мнение. Мне предстоят несколько работ, главные трудности которых мною, правда, уже преодолены, но должны быть мною вполне освоены, чтобы я мог притти к полному спокойствию и умственному равновесию. Я замечаю, что мое внимание, недостаточно сильное, для того чтобы охватить многое одновременно, против моей воли отвлекается от внешнего и иногда может казаться, что я пребываю во сне, а не наяву. Могу ли я еще некоторое время рассчитывать на снисходительность в этом отношении? Я надеюсь, что не слишком поздно наступит то время, когда я буду способен более тщательно отнестись к упущенному. На следующий год я считаю своей обязанностью все время, за исключением ежедневных шести учебных часов, посвятить сосредоточенности в самом себе, и я усиленно прошу вас сделать из этого какие угодно выводы, только не думать, что ослаб мой интерес к делу воспитания. Ваше высокородие будет тем более требовать точного отчета об использовании этих часов через каждые два месяца, как было вами приказано. Мне бы очень не хотелось, чтобы вам пришлось напоминать мне об этом; но в случае моей небрежности, я очень прошу вас не щадить меня. Я считаю, что материал для вечерних занятий мною подготовлен даже в том случае, если ваше высокородие пожелает выпустить уроки латыни.

5.

1798 г.

1. Я не в состоянии достаточно отблагодарить ваше высокородие за ту бодрость духа, которую вы с некоторого времени вернули мне. Теперь, снова приступая к работе, я с полной искренностью излагаю вашему высокородию основания того плана, которому я буду следовать, и то, что я считаю для этого необходимым.

2. Людвиг занимал меня больше года; Карл едва ли с год был главным предметом моих забот. Последний дошел до такой степени развития, что он меньше нуждается в них; под охраной вашего высокородия может еще преуспеть многое, заложенное мною в Людвиге, но порой незаметное. Теперь дело в том, чтобы удерживать его.

3. Но неотложной необходимостью теперь является действительное воспитание Рудольфа. Я всегда знал, что до сих пор я его не воспитывал и, если бы я имел возможность этим заняться, то я должен упрекать себя за это упущение. Он кое чему научился, кое-от чего обере-

жен; я могу даже сказать, что в душу его глубоко проникли некоторые хорошие сильные впечатления; но наряду с этим некоторые влияния не могли как должно задеть его. Помощь, требуемая необходимостью, во многом была рассчитана на позднейшее исправление. Он еще колеблется, его внутреннее направление еще остается совершенно ненадежным, а между тем уже пришли годы и силы и нельзя больше откладывать. Вероятно, теперь будет легко достигнуть того, что будет почти невозможно в отношении четырнадцати-пятнадцатилетнего юноши.

4. Гнет и строгость всего дома тяготели над ним. Сколько живости при этом сковали мы? И в каких только взрывах она может проявиться в будущем, если мы не откроем перед нею таких выходов, которые смягчили бы ясно чувствуемую раздражительность, вызвали бы вновь проявления запуганного характера и по его доброй воле сближали бы его с предметами, над которыми он мог бы упражняться, укрепляться и облагораживаться?

5. Карл стал таким, каким он есть теперь в те часы, когда мы оставались одни и вдвоем занимались какой-нибудь важной работой. При этом ежедневно представлялись случаи для обращения к его душе, для изгнания из нее дурного, для усыпления дикой необузданности и для возбуждения, расширения и умножения первых, в редкие минуты, но уже рано вспыхнувших в нем нравственных чувств, относительно которых я охотно признаюсь, что они не мною созданы, и для окончательной их переработки в главные побудительные мотивы всего его поведения и мышления. Он вскоре приобрел мою любовь, и я со всей теплотой изливал ее снова в его сердце, не скрывал от него ни одной радости, ни одного восторга, но ему также пришлось узнать все степени порицания, от самого легкого замечания до крайней суровости. Моя строгость по отношению к нему, видимо, часто пугала Карла, и я сам раза два ужасался той подавленности, которой он предавался, когда я говорил о разбитых надеждах или о потере моего расположения к нему. Я не преднамеренно вызывал подобные бури; но всегда придавал правдивое выражение всему уважению или презрению, испытываемому мною. И то, на сколько всякий раз Карл правильно их воспринимал, вспоминается мною с невыразимой радостью.

6. Рудольф еще совершенно неспособен к этому. Сколько еще придется мне терпеливо переносить проявление неправедных, забитых в угол чувствований, прежде чем мне удастся их исторгнуть. С ростом скольких лживых суждений придется мириться мне при всей их чудовищности, пока заблуждение не будет достаточно велико, для того чтоб увидать собственное свое отражение. С ним тоже нам надо иметь часы, проводимые только вдвоем, в которые все мое терпение должно принадлежать только ему одному и он должен испытать в полном объеме ответ, вызываемый во мне его собственным поведением. Соединить нас должно преподавание. Для этого нужно что-нибудь одновременно достаточно интересное, связное и многостороннее, чтобы удерживать и упражнять внимание и придавать поучению многократно изменяющуюся форму. Трудности не должны быть ни слишком большими, ни слишком новыми и предмет не должен быть чуждым нашим предшествовавшим и грядущим работам.

7. Уже эти соображения напоминают об Илиаде. К тому же Рудольф еще не вышел из эпохи Гомера, как то показывает весь образ его мыслей, а при чтении Одиссеи Карл всегда обгонял его, и потому он становился пассивным, — и значительная часть влияния этой книги для него утрачивалась.

8. Ваше высокородие заметит в расписании уроков, что мною не указано предмета занятий по пятницам от 3 до 4 и по субботам от 2 до 4. Эти три часа будут, с разрешения вашего высокородия, заменяться четырьмя указанными вечерними лекциями. До некоторой степени я надеюсь, что это совпадает как с одобрением вашим и госпожи наместницы, так и с моим собственным распределением времени. Если ваше высокородие пожелает, то мальчиков будет легко занять в эти часы: во всем моем предложении еще не упомянуто о самостоятельном чтении... Прошлым летом я частенько отдавал в распоряжение Карла все послеобеденное время. Степень необходимости установить для меня порядок в самом себе еще недавно была глубоко почувствована мною при первом же взгляде на себя. С легкостью снова ожило убеждение в том, что при установленных условиях и предпосылках я имею право почитать для себя за счастье возможность участия в ваших отеческих заботах. Но я нашел, что эти условия в точности соответствуют тому, что, с одной стороны, требуется для моей собственной личности и, с другой стороны,— для меня в качестве учителя. Из этой потребности уже полтора года тому назад исходили мои просьбы к вашему высокородию, и я до сих пор не могу указать какого бы то ни было обмана в отношении чрезмерности или недостаточности. Если к двум с половиной неделям моей последней отлучки прибавим еще дни, изредка пропущенные мною, то все же останется почти половина шестинедельного срока. Новая длительная отлучка в течение предстоящей зимы, даже если бы ваше высокородие не возражало против нее, мне самому представляется крайне нежелательной из-за Рудольфа; но получить в свое распоряжение время от времени 2—4 дня, чтобы подвинуть собственную работу или использовать благоприятное настроение, было бы легко в такое время, когда предстоит перевод или повторение, и имело бы для меня весьма большое значение. Известные преимущества были бы связаны с тем, чтобы подобные отрывы не подчеркивались какими бы то ни было особыми последствиями. Скромный вопрос относительно того — не будет ли это неудобно для вашего высокородия именно в такое то время, мог бы наскучить вам только тем, что повторялся бы ежемесячно. Смею ли я надеяться на снисходительность вашего высокородия и в этом отношении?

9. Я обязан прибавить еще одну мелочь. В отношении Рудольфа я очень рассчитываю на Карла. Но Карл учитель слишком строгий и его замечания слишком походят на поддразнивания, так как не влекут за собой скорого послушания и слишком часто повторяются. Они были бы мягче по отношению друг к другу, если б не виделись, когда встают и ложатся спать; поэтому я хотел бы, с вашего одобрения, чтобы Рудольф некоторое время спал со мною вместе.

ИЗ ПИСЬМА ГЕРБАРТА К РОДИТЕЛЯМ.

Берн. 30 июня 1798.

1. Мое предложение перед вами, дорогие родители — от восьми до десяти лет пребывания в доме г. Штейгера. Не говоря об большой очевиднейшей сомнительности этого плана, позвольте все рассказать вам (по порядку).

2. Уже прошлым летом, после первых месяцев, в течение которых сомнение в том, не во сне ли я перенесен в наиболее желанное для меня место, постепенно превратилось в приятную уверенность, я начал смотреть на этот дом, как на мастерскую, в которой мне будет даровано работать непосредственно долгое время над собой и над другими, пока я не найду и себя и их подготовленными ко вступлению в свет. Надежда на имеющуюся в виду обеспеченность на родине была такой слабой и сомнительной. Но при получении вашего письма ваше предложение представилось мне во всем своем блеске. Мне захотелось широко, широко оглядеться и поехать вдаль; я заранее радовался тому, что получу возможность говорить в будущем не как одинокий мыслитель, а как человек бывалый, видевший людей и свет.

3. С другой стороны, я сомневался в дарованиях своих питомцев, порой находил, что мое время в качестве домашнего учителя слишком ограничено, и опасался боязни г. Штейгера перед своим будущим.

4. Но при ближайшем размышлении это стремление исчезло перед опасениями, высказанными мною раньше. В отношении моих питомцев мне меньше всего приходится считаться с Людвигом. Он предназначен к изучению лесного дела, вполне сообразно с его склонностями и дарованиями, следовательно, уже не долго будет оставаться под моим надзором. Я должен лучше изучить Карла и Рудольфа, которыми до сих пор из-за него (Людвига — *Г. В.*) занимался недостаточно. Я присматривался к ним в течение нескольких недель и нашел в них, правда, не гениев, делающих бесполезным или отталкивающих всякое воспитание, не восприимчивость, чувствующую и удерживающую всякое впечатление столь сильно и глубоко, что нельзя уже надеяться на исправление допущенных педагогических ошибок, но здоровые, весьма восприимчивые к образованию дарования, и, в особенности у Карла, несравненно лучшую голову, гораздо больше привязанности ко мне, чем я ожидал, и такую высокую степень доброй воли, которая одна может быть принята за очень крупный талант. Нет почти ничего, что могло бы существенно повредить его воспитанию. Со стороны не легко его раскачать, он почти медлителен и порой очень упрям, но в душе его живет глубокое чувство

праведного и доброго, и в нем чувствуется спокойная, постоянно стремящаяся вперед, жажда знаний. Его голова как раз соответствует тому, чтобы я мог успешно заниматься с ним греческим и алгеброй. Его пример служит мне поручительством в том, что я не потерплю неудачи и в отношении его младшего восьмилетнего брата, который подражает ему во всем. Он почти полная противоположность Карлу: крайне живой, но столь же непостоянно отдающийся всякой радости и всякому горю, склонный к мелкой лжи, возбудимый, живо, но не глубоко, все охватывающий, но для учения слишком ленивый. Тем не менее, я уже приучил его к тому, что он целыми часами может не просто сидеть, а быть действительно деятельным, и, несмотря на связанные с этим усилия, он искренно радуется, занимаясь музыкой, Гомером, знакомством с цветами и чтением детских книг.

5. Опыт с Карлом имел такой во всех отношениях желательный исход и заставил меня полюбить его, так же, как и он с полной очевидностью меня любит, и предвещает в будущем возможность прекраснейших отношений, подготовкой которых я могу заняться лишь теперь, когда Людвиг оставляет в моем распоряжении больше времени, и с этой стороны у меня не остается больше никаких сомнений. Но у меня оставался еще ряд важных вопросов: не является ли мое желание только мечтой и при том настолько пустой, что я даже не должен говорить о ней вам, дорогие родители; подадут ли мне г. Штейгер и его жена надежду на то, что захотят и будут иметь возможность терпеть меня в числе своих домочадцев столь долгие годы, оставят ли они мне достаточно времени для моих собственных работ. Радушное отношение ко мне родителей, их постоянное одобрение могли бы все-таки преодолеть многие скрытые трудности, которые могли бы препятствовать им принять меня в свое семейство. Я должен бы считать существеннейшей частью моего желания иметь возможность вполне закончить воспитание обоих мальчиков, мне следует пройти с ними весь круг планомерного преподавания, чтоб я мог обещать себе известную законченность собственных работ, которая в качестве широкой подготовки возможно более полно обеспечивала бы мне дальнейшие успехи в течение двух остающихся мне университетских лет. Г. Штейгер должен бы желать от меня энциклопедического и основательного преподавания, а не поверхностного или приноравливаемого к какому-либо определенному положению его сыновей в будущем. Будет ли он склонен теперь обещать мне все это? Я изложил ему мое положение, сообщил ваши желания и надежды и спросил его, решится ли он, в случае, если вы дадите мне свое полное и чистосердечное согласие, обнадежить меня теперь же относительно того, что я буду в состоянии довести до полного окончания начатую работу именно указанным образом? Могу ли я освободиться от надзора за его сыновьями и ограничить свои обязанности тем, чтобы проводить с ними регулярно по шести часов в день? Согласен ли он ежегодно предоставлять мне по шести недель для моих собственных работ? Не пострадает ли моя надежда на поездку к родителям года через два? Если в дальнейшем я приведу его сыновей к тому, что они будут в состоянии без вреда для себя самостоятельно проработать в течение полугода, обходясь без учителя, то позволено

ли мне будет на такой срок уехать из дома? Могу ли я смотреть на все это, как на наше общее ожидание, которое может быть изменено каждым из нас лишь в связи с соображениями о пользе для другой стороны? «Обязательства», прибавил я, — могли бы оказаться тягостными для обеих сторон, так как мы не можем знать, как могут измениться наши положения, мнения и убеждения. Но мне хотелось бы установить вероятность этого настолько, чтобы она могла оправдать мои теперешние поступки перед моими родителями и передо мной самим. Мы переговорили о каждом отдельном вопросе и в особенности о пользе и вреде надзора и о замене его чем-либо другим, а затем г. Штейгер утвердительно ответил на мои вопросы так быстро, радостно и уверенно, что я теперь могу работать с ясным духом. В заключение я спросил его: не считает ли он вообще нелепостью то, что я теперь делаю? Не глупо ли в настоящее время строить расчеты на долгие годы и начинать длинный мирный и тихий труд? Он этого не нашел. С отменной добротой вошел он в мои обстоятельства, а относительно своих сказал мне, что, конечно, теперь нет ничего вполне надежного, но если только не станут разорять отдельных личностей, то он будет в состоянии выдержать дольше, чем многие другие. Вообще г. Штейгер, при всем своем интересе к отечеству, проявляет в собственных делах спокойствие, мало нарушаемое даже революцией. В образе жизни этого дома, и без того простом, сказываются некоторые ограничения, но в Мерхлингене беспрепятственно продолжается довольно значительная стройка, которая должна дать больше простора подрастающей семье. Так и во всем. Подобная выдержка, умеренность, неутомимая энергия несомненно возможны лишь при вполне спокойной совести и при полном единстве с самим собой. Достичь этого значит больше, чем все знания и размышления.

ПИСЬМО КАРЛУ ШТЕЙГЕРУ.

Бремен, 12 апреля 1800 г. В комнате Шмидта.

1. Я здесь один. Должен был пойти за ним и за его гостями к нему в имение; но в виду дождя они поймут, почему я задержался.

2. В очень удрученном состоянии вышел я сегодня из ворот Бремена по направлению к Ольденбургу. Моя мать хотела вчера сюда приехать. Лошади были уже здесь заказаны, чтобы везти ее дальше в маленькую поездку по знакомым. Она не приехала. Что могло задержать ее помимо нового припадка ее болезни? Я уже слишком привык к тому, чтобы меня дергали из стороны в сторону. Поэтому я собрался итти в Ольденбург, чтобы узнать в чем дело. Я был в пути уже с час времени, когда услыхал голос из проезжавшей кареты: «У нас есть для вас письма!» Я распечатал их. Это были успокоительные известия от моей матери и в них был вложен давно жданный конверт с буквою Ц на печати.

3. Господа, передавшие мне письма, должно быть, сочли меня очень неблагодарным. Мне бы следовало в ближайшей гостинице в Вартурме, куда я вернулся и где они остановились, продолжить с ними разговор и расспросить их, не могу ли я чем-нибудь быть им полезным в Бремене. Таково и было мое намерение, мне только хотелось пробыть одну минуту наедине с письмами, поэтому я побежал в отдельную комнату. Я намеревался поспешно просмотреть их, думал, что отдам лишь мгновение радости побыть с вами; но для них было слишком долго ждать меня, и они давно уже уехали. И хорошо, что уехали! Мне бы трудно было поддерживать разговор. Смена настроения была слишком сильной и слишком внезапной. Радость была слишком бурной, потрясение, вызванное ею в моем ослабевшем теперь теле, должно было утихнуть. Я вполне сознал это лишь вернувшись в город, а до того я только шел вдвое быстрей. — Ты знаешь, как я имел обыкновение ходить, когда у нас с тобой бывала какая-нибудь радость. Но в городе я пошел тише и был рад тому, что между старым и новым городом имеется перевоз через Везер и что при этом, сидя в лодке, можно отдохнуть.

4. Ах, если бы все потрясения переносились столь же легко, как вызываемые радостью! Так что, если ты пожалеешь о том, что и твое письмо было в числе столь чрезмерно обрадовавших меня, то можешь успокоиться, потому что сегодня вечером я уже совсем оправился. За то я накажу тебя чрезмерно длинным письмом. Если хочешь избежать наказания, то брось его в огонь непрочитанным.

5. Я знаю, милый Карл, что ты не будешь таким сердитым, и в надежде на это пишу дальше.

6. Если бы мои руки могли достать до тебя, если бы я мог, как прежде, прижать тебя к своей груди, то сперва поцеловал бы тебя за то, что я напрасно ожидал под печатью Цимсена письма и от тебя. Передай своим братьям, что хотя в письмах Цимсена и Эшена я прочитал о них весьма много приятного, хотя я могу представить себе всяческие причины, помешавшие им написать мне на этот раз, однако, мне очень жаль, что я лишен удовольствия, которое доставило бы мне получение нескольких строчек от них. Поздравляю тебя с быстрыми успехами твоих работ. Я не ожидал, что ты так рано будешь в состоянии так быстро следить за объяснением Плутарха и самостоятельно свободно читать Ксенофонта. Последним ты, вероятно, будешь заниматься, когда вы останетесь одни в деревне.

7. Итак, ты начинаешь свободно пользоваться богатыми сокровищами, представляемыми тебе греческим языком. Если некоторое время ты будешь с той же энергией двигаться вперед, то скоро ты будешь в состоянии самостоятельно выбирать свое чтение, свободно просматривать и сравнивать любые книги, забывая за содержанием трудности самого языка. Как то ты воспользуешься этими знаниями?

8. Твои добрые учителя и я, мы много говорили и думали об этом, так будет и в дальнейшем. Но ты поступил бы весьма опрометчиво, если бы полагался только на нас. Я знаю, что тебе трудно будет найти нужные выражения для твоих мыслей и чувств. Однако же, мне хорошо известен язык твоих чувств, и я желаю только, чтобы ты рано достиг умения выражать их прекрасными словами. Но неполное высказывание твоих мыслей отчасти служит доказательством того, что ты мыслишь еще недостаточно ясно, отчасти заставляет твоих учителей все еще итти наполовину в темную, угадывать и испытывать, чему и как они должны тебя обучать. Несомненно ты много передумал при чтении Критона и жизнеописаний Ромула и Тезея; с каким бы удовольствием я прочитал об этом в твоем письме! Я надеюсь, что вскоре получу что-либо подобное, так как ты обещал мне коротенько записывать все, что преимущественно тебя интересует. Ты говоришь, что это будет для тебя трудно. Я этому вполне верю, потому что нельзя без труда научиться искусству избегать пустых слов, и я очень прошу тебя упражняться в этом искусстве. Но точное выполнение этой задачи необходимо для меня, главным образом, в том отношении, что по мере того как ты будешь становиться старше и подвигаться все дальше, я буду в состоянии дать тебе разумный совет лишь в том случае, если передо мной будет весь путь твоего разума и твоих интересов.

9. В Ольденбурге я не останусь, а через несколько недель переберусь в Геттинген, где буду занят целым рядом тех же работ, что и ты. Степень пользы этого для тебя и удовольствия для меня будет, главным образом, зависеть от того, на сколько ясно ты сумеешь сообщать мне о себе. Итак, ты летом будешь читать Фэдона? Твой отец, следовательно, доволен? Над этой книгой надо особенно много подумать. Если ты выскажешь свои мнения и спросишь меня, то я могу тебе помочь. В особенности скажи мне, кто из трех писателей — Ксенофонт, Плутарх или Платон тебе в особенности нравится? Кто больше всего возбуждает твою мысль? Не смешивай этих вопросов и ответь на каждый из них в отдельности.

10. Не пиши сразу начисто того, что ты захочешь мне послать. Вообще пиши не сразу, а сперва еще раз продумай собственные мысли. Исследуй их, обдумай, что в них ошибочно, что верно при известных предпосылках и что может иметь еще больше значения общеистинного, чем тебе сперва казалось. Замечай, на сколько сильно, благодетельно или вредно влияют эти мысли на твои чувства, достаточно ли они сильны или же должны стать еще сильнее, отчетливее, еще более войти в привычку, чтобы не покидать тебя в твоих действиях, в искушениях и в опасностях, и быстро и надежно руководить тобою. Если мысли ускользают от тебя, не бойся труда постоянно собирать их снова, проводить с ними целые дни и утешайся моим примером, так как я дня по три только и делаю, что обдумываю, и лишь на четвертый берусь за перо: доводи до конца то, что представляется тебе темным, выворачивай его, придавай ему всевозможные направления, думай о нем на ходу и стоя, лежа и сидя, продумывай его во всякой связи: образах и примерах, дома и на просторе; если же дело остается для тебя темным, то, по крайней мере, постарайся выразить это в ясном и определенном вопросе, и тот, к кому ты обратишься с вопросом, увидит по твоей формулировке и по тому, как ты воспринимаешь его намеки, много или мало, остроумно или тупоумно продумывал ты вопрос и способен ли ты или неспособен, достоин ли ты или недостоин воспринять поучение. Когда, наконец, ты сам для себя установишь, что́ ты хочешь записать, постарайся внести порядок в запись, разделить ее на начало, середину и конец. Повод к твоим размышлениям обычно может послужить началом; затем надо указать их главный предмет, вслед за тем, чем может итти более или менее длинный или короткий ряд объяснений, доказательств, сомнений, ответов, решений, подтверждений. То, что ты будешь пересылать мне, конечно, может и должно быть кратким, потому что в нем должно говориться о многом (но, конечно, ты всегда сможешь во-время переслать мне несколько мелко исписанных листков почтовой бумаги); но именно краткое, чтобы быть всецело проникнутым надлежащим содержанием, и требует в особенности порядка и продолжительного зрелого размышления. Когда ты садишься писать, то не мудрствуй особенно над началом и вообще записывай все возможно быстрее; но когда набросок уже будет перед тобой, тщательно просмотри его, постарайся сжать, отсечь излишнее, дополнить недостающее, исправить фактическую сторону, отшлифовать выражения; переработай все в целом и, если нужно, то два, три, четыре раза усидчиво и неутомимо до тех пор, пока не останешься доволен. Тогда покажи запись своим учителям. Если они тебе это посоветуют, то перепиши и пошли мне. Я не требую, чтобы ты до такой степени напрягал свои силы надо всем, что посылаешь мне; однако, чем больше ты будешь над собою работать, тем легче мне будет помочь тебе, и ради одного только твоего собственного упражнения было бы полезно, чтобы ты ежемесячно на 3—4 дня оставлял свои все прочие работы для такой проработки материалов, накопившихся за месяц. Попроси от моего имени разрешения на это у твоих родителей и учителей. Это не может значительно нарушить прочих твоих работ и, напротив, значительно будет им способство-

вать. Даже в отношении твоих писем ко мне, которые, впрочем, должны оставаться возможно более непринужденными, тебе следует всякий раз внимательно перечитывать их для исправления орфографических, грамматических и стилистических ошибок и, пожалуй, переписывать на-чисто, если есть время. Если же тебе некогда, то самое спешное и будет самым желательным. Я не хочу лишаться ни одного письма из-за того, что они обратятся в стилистические упражнения, делаемые для меня. Последнее прими особенно во внимание, если меня любишь; я тебе это рекомендую больше, чем все хорошие правила. Вообще все эти правила, являющиеся лишь бегло набросанными указаниями, не должны рабски связывать тебя. Всякий предмет требует специальных приемов работы, и о многом ты напишешь всего лучше безо всяких ухищрений так, как это первоначально придет тебе в голову. О чем именно? Это ты сам определишь.

11. Среди всех трудов для приобретения образования, при всем внимании к тебе самому, ты не должен забывать, что имеются обязанности, не связанные с твоим образованием и даже препятствующие ему, но все равно требующие от тебя исполнения ради других людей. До сих пор судьба освобождала тебя от тягостных обязанностей подобного рода и, если ты будешь следить за тем, чтобы не быть грубым и неуслужливым в отношении твоей сестры Генриеты и не быть недовольным собою из-за Рудольфа, то я надеюсь, что ты все лучше и лучше будешь самостоятельно улавливать те проявления внимания, которые ты должен оказывать окружающим. В качестве маленького упражнения для твоей самооценки в этом отношении я приведу тебе место из твоего письма, написанное, несомненно, с наилучшими намерениями... Конечно, я знаю, что мне будет трудно определить то интересное, что встретилось мне за день; однако же, потому что вы мне это советуете и потому что то, что вы советуете, послужит мне на пользу, охотно буду это выполнять.

12. (Не теряй хорошего настроения из-за ошибок, заключенных в скобки, я тоже из-за них его не утратил). — А если бы я не посоветовал, а попросил бы тебя, и не для твоей, а для моей пользы или радости? Разве в таком случае тебе следовало бы мне отказать? Понятно, что ты предполагаешь, что я из-за нелепой причуды не могу потребовать от тебя ничего, что могло бы стоить тебе много труда и времени; однако же, несомненно это было бы мне по крайней мере на столько же дорого, как дорог тебе твой труд. А что было бы, если бы цель моя состояла исключительно в желании проверить воспитание, данное тебе мною по результатам, оставленным в тебе? Разве бы ты, ради меня, не взял на себя этот труд или же предпочел бы употребить время на свое собственное ученье? Жду ответа на эти вопросы в твоем следующем письме.

13. Ты все на этот раз умалчиваешь о своем поведении в отношении к Рудольфу. Но Эжен и Цимзен более довольны Рудольфом. Можно ли предположить, что ты, с своей стороны, помогаешь ему вести себя лучше? Я бы хотел тебе еще напомнить о маленьком Франце. По крайней мере, не следует совершенно забывать о нем; ведь если можно воспользоваться случаем, способствующим развитию силы его разумения, то всякий раз это послужит выигрышем

для будущего. Однако, мы с г. Зегелькеном сперва это обсудим. Отец твой, вероятно, уже говорил тебе, что вместо Брома будет Зегелькен. Бром, Боймельбург, Штольц, Зегелькен, все это для тебя лишь пустые имена, потому что ты никого из них не знаешь, не знаешь, кто из них всего лучше подойдет к вашему дому, не знаешь, как может тебя изменить руководство каждого из них; я также этого не знаю, хотя чувствую доверие к каждому из них, да и сами они не могут этого знать, не могут также знать, будет ли для них подходящим пребывание в вашем доме или же им лучше оставаться так, как сейчас. Бром, повидимому, весьма сомневается в том, сделают ли для него что-нибудь господа, удерживающие его в Берлине. Г. Боймельбург предпочел бы жить в Швейцарии вместо Польши, хотя его там необычайно хорошо приняли. Мне самому пришлось попасть к вам и уйти от вас, не зная куда попаду и куда ухожу. Так играет нами всеми судьба.

14. Находишь ли ты важным видеть это и понимать, что в этом может заключаться нечто большее, чем простая игра случая. Не постараемся ли мы летом этим заняться?

15. Г. Зегелькен отказывается от очень выгодного места, предлагаемого ему (если он не ошибается) в Бремене, и, следовательно, чтобы поехать к вам, покидает свою родину, к которой бременцы вообще чрезвычайно привязаны. Быть может, этому способствовало мое хорошее мнение о тебе, о котором он мог узнать от моих иенских друзей; я же в Иене только видел его, так как мои друзья в то время еще не знали его достаточно хорошо и не могли обратить на него мое внимание. Но то, что мне теперь пишут о нем, и то, что я слышу о нем ото всех в Бремене, вызывает во мне крайнее сожаление, что между нами не завязалось в разговорах дружбы, в которой он может с моей стороны быть уверен теперь, когда будет трудиться над вашим образованием. Тебя же я, главным образом, прошу пойти ему навстречу всяческой предусмотрительностью, в чем только можешь, и я ожидаю от твоего растущего разума, что ты все в большей степени будешь находить пути для доброй воли твоего учителя, избегая при этом всякой навязчивости. Следи за тем, не хочет ли он переговорить с тобой о чем-нибудь, веди разговор в том же направлении, как и он, скромно высказывай собственное мнение, если имеешь таковое, при этом всего лучше в форме вопроса; остерегайся категорических суждений, они могут легко привести к прекращению разговора; после хорошенько обдумай то, о чем вы говорили и постарайся продолжить беседу в подходящее для нее время. Напиши мне, свободно ли ты его понимаешь и о чем всего охотнее с ним беседуешь.

16. Как видишь, мой милый Карл, мои желания касаются тебя, и моя душа хотела бы быть с тобой и с твоими. Мою веру в тебя ты видишь, так как иначе мог ли бы я ожидать, чтобы эти листики были тебе полезны. Оставайся моим, так же, как и я остаюсь твоим Гербартом.

Не покажешь ли ты это письмо г. Зегелькену? Быть может, он будет доволен нашими беседами. Но это вполне зависит от твоего желания.

ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЛАНА ДЛЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.

(1801 г.)

1. Случайные разговоры о вопросах воспитания и преподавания, об опыте, бывшем у меня до сих пор в этом деле, доставили мне удовольствие, так как многие для меня ценные суждения совпадают в этом отношении с моим мнением. На основании этих разговоров друзья высказали благосклонное доверие к тому, что я способен принять участие в комиссии по местному общественному преподаванию. Но я, по крайней мере, не могу льстить себя тем, что заслужил это для более определенных попыток. Но так как мои друзья намерены обосновать на этом доверии определенные предложения, то я считаю необходимым приложить краткий очерк моих педагогических идей, чтобы представить его вместе с их предложениями на более высокое рассмотрение и решение. Я считаю, что это не будет несвоевременным, тем более, что и без того думают о более целесообразной организации местных школ. Мыслимый мною план вполне пригоден для постепенного введения. Каждый шаг является опытом, успех которого должен направлять и оправдывать последующий. Для начала мне нужно иметь в своем, до известной степени, свободном распоряжении 12 учебных часов, во время которых я буду лично заниматься. На основании весьма обрадовавшего меня соглашения, установленного с профессором Румпом, я получил уверенность в том, что эти уроки могут быть включены вполне надлежащим образом в общую схему школьного преподавания.

2. Да позволено мне будет для начала напомнить об известном споре между старой и новой педагогикой, я разумею спор о древних языках. В наше время должен бы бросаться в глаза тот факт, что прославленные римские и греческие писатели приносят лишь крайне ограниченному числу индивидов ту пользу, ради которой заставляют работать над ними всех молодых людей без различия, что для большинства из них с этим связаны не только большая потеря времени, но еще бо́льшая и более вредная растрата стремлений и сил, что, напротив, все большее распространение науки и в особенности все возрастающее множество общеполезных знаний все настойчивее призывают к наиболее экономичному использованию времени для преподавания, действительно плодотворного и благодетельного. На это старая педагогика отвечает, что невозможно, чтоб из нагромождения всевозможных отрывков из описаний природы, истории,

физики, психологии, этики и прочего, всего, что обычно объединяется словом — общеполезные знания, — получилось бы что-нибудь основательное; а что происходит из этого пустота, склонность к лености, тщеславная гордость многознайки, необходимо передающаяся мышлению и даже характеру. Корни всякого знания находятся в древних языках, так же, как и первые мощные проявления всевозможных чувств. Только путем непосредственного созерцания древних образов можно укрепить свои чувства, воспитать свой вкус, научиться мере и пределу всех вещей, охранить себя от односторонности, пошлости и крайностей нового времени. Тот, кто при помощи древних не вдумывался глубоко в старину и не прочувствовал ее, почти неизбежно будет не в состоянии разбираться среди всевозможных представлений современного мира, никогда не будет в состоянии правильно судить о силах человека и о пределах этих сил. — Скажут, что многие современные явления происходят из-за пренебрежения изучением древних; что можно было бы излечить многие недостатки нашего времени, если бы вместо того, чтоб ограничивать это изучение, напротив, вполне бы восстановили его в тех правах, которыми оно никогда не пользовалось в полной степени [1].

3. Вескость оснований, приводимых с обеих сторон, и глубокое уважение, заслуживаемое многими людьми, поддерживающими своими воззрениями обе стороны, не позволяют сомневаться в том, что и та и другая должны быть одновременно правы.

4. К несчастью такие споры обычно приводят ко всевозможным неосторожным попыткам объединения, благодаря которым стараются одновременно сохранить все преимущества противоположных методов, но в действительности утрачивают и те и другие.

5. Правда, новейшие книги по воспитанию так полны предписаний относительно всего того, что должно изучаться, в какой именно пестрой смене и при помощи каких именно специальных приемов, что редкий учитель сумеет одновременно охватить и равномерно использовать все это сплетение и редкий ученик окажется достаточно способным объединить такое множество различных прививаемых ему целей в одной простой цели, состоящей в спокойном, твердом, ясном характере, из которого должна проистекать его будущая деятельность. Многопредметность подавляет здесь как основательность, требующую длительных усидчивых занятий одним предметом, так и радостную легкость, несовместимую ни с насильственным перебрасыванием от одного предмета знаний к другому, ни с однообразием беспрерывных упражнений памяти.

6. Итак, подобные попытки объединения обречены на неудачу, если бы было возможно отыскать основание спора, то, может быть, прекратился бы и самый спор.

7. Если внимательно присмотреться к методам, при помощи которых обычно вводят в древнюю литературу мальчиков и юношей, то в них легко обнаруживаются следы того совершенно уже ушедшего от нас времени, когда для ученых их ученый язык — латинский,

---

[1] Гербарт противопоставляет воззрения новой школы филантропистов и защитников классического образования — неогуманистов.

был дороже и ближе грубого, неприменимого в деловой области, родного языка. В те времена, когда слабые остатки римской культуры являлись единственной точкой опоры, из которой нужно было снова извлекать все другие знания, было естественно не бояться ни долгих лет, ни скуки для юношества, только для того, чтобы выполнить великое дело превращения грубых германских органов речи в римские. Без такой настойчивой необходимости как могли бы додуматься до того, чтобы направлять юношество сперва в Рим, минуя школу Рима — Грецию. Виргилия мы снова находим в Гомере. Теренций переводил Менандра, Цицерон заставлял говорить на латинском языке, и достаточно немногих отрывков греческих од, чтобы определить источники од Горация. В историю римлян, во всю их конституцию беспрерывно вливалась изящная струя греческой культуры, но только она не сохраняла своей первоначальной чистоты; подражатели, в особенности такого дикого происхождения, как римляне, никогда не достигали естественной энергии своих учителей, стремясь вместо этого к мишурным украшениям неправильно понятого искусства. Между прочим, мы именно от этой ошибки ищем защиты у древних; римляне же должны были прибегать к грекам, чтобы ее избегнуть. Контраст между стилем римских и греческих писателей, по крайней мере, столь же поразителен, как между римским и французским строем речи.

8. Замечено, что дети всего легче научаются говорить именно у детей. Разве не будет еще лучше, если юность будет учиться чувствовать у юности? Но только учительницей в этом должна быть юность образованная, возвышенная, идеально прекрасная. Подобный идеал был некогда живой действительностью и к счастью сохранил словесное воспроизведение его у греческих авторов. У того, кто читает Гомера уже взрослым, он часто будет вызывать улыбку, подобно взгляду на деловитую хлопотливость здорового мальчика. Такой же улыбкой часто разрешается напряжение мыслителя, читающего Платона и, конечно, находящего что у него, как и у Ксенофонта, столь же мало можно найти того поучения, которое могло быть названо зрелым и достойным взрослого мужчины в наше время. Вот почему чтение у греков в зрелом возрасте является схождением вниз, а не подъемом ввысь, хотя и представляет большой интерес, сходный с интересом, испытываемым отягощенным годами мужем, вступающим в круг любезных юношей, чтобы снова увидать перед собой свою утраченную живость и сделать ее предметом своего созерцания.

9. Обычно Гомер и Платон, если и читаются теперь, то не в раннем, созвучном им возрасте, и не в зрелом, а именно в том, к которому они всего меньше подходят, и даются в руки молодым людям, уже успевшим подняться выше них, но еще неспособным использовать их в качестве предмета своих размышлений. Юноша всего неохотнее заинтересовывается мальчиком, из возраста которого он только что вышел; и было бы вредно принуждать его к этому. При таком порядке чтение греков является настоящим шагом назад. И вся древняя литература проходится в таком порядке, что мучают детей латинскими авторами, требующими столь много предваритель-

ной подготовки и, главным образом, подходящими для более поздних юношеских лет, а после них переходит к более ранним грекам, которые, следовательно, с необходимостью переносятся еще дальше. При такой постановке это бесценное собрание памятников, в своем естественном порядке столь великолепно оживотворяющее перед нами естественный рост человека, приводится в совершенно извращенное мучительное положение, в котором оно никак не может обнаружить перед юностью своей прелести, не может приобрести ее любви и напрасно предлагает себя в качестве путеводителя через годы обучения.

10. В редких случаях встречается мальчик, собственным трудом освобождающийся от нецелесообразности современного преподавания. Но, если он даже и постигает отдельные красоты отдельных древних авторов, доходя при этом до энтузиазма, то имеется громадная разница между этим чувством и тем постоянно живым, постоянно возрастающим интересом, с которым он проходил бы всю древнюю литературу в ее связности, если бы она, как то действительно присуще ее природе, начиналась на общей с ним ступени и в своем развитии шла бы с ним нога в ногу.

11. Новейшие педагоги, желающие изгнать из школы древних классиков, основываются на том предположении, что эти книги не вызывают, не могут и не должны вызывать интереса в юношестве, потому что совершенно не соответствуют природе раннего возраста. Выше представленные мною соображения совпадают с этим, так же, как и с обыденным (жалким — leidig) опытом, поскольку речь идет об обычно принятом методе. Но это предположение обратилось бы в совершенно противоположное, и основание для спора было бы устранено, если бы использовали греческую литературу указанным образом. Последняя, взятая именно в порядке своего развития, является до такой степени подходящей для юношества, что невозможно ожидать, чтобы когда-либо новейший писатель мог бы написать для него что-либо подобное. Быть может он превосходно сумеет вдуматься в детский возраст, но никогда не будет в состоянии чувствовать по-детски. В связи со стараниями углубиться в детскую душу ему не избежать опасности ее задержки на той именно точке, на которой она находится, вместо того чтобы оказать помощь стремлению, влекущему ее вперед [1].

12. Учебный план, построенный согласно этим соображениям, обладал бы преимуществами большой простоты и крайней ясности. Всюду, где желают подготовить юношество к какому-либо подъему духа, следовало бы лишь смотреть, какой путь был принят самостоятельным развитием человеческого духа, и те древние документы одновременно дали бы и указания и средства для выполнения.

13. Этот метод может также похвалиться большой гибкостью при применении. Древняя литература так богата развивающим материалом для каждого возраста, для каждой ступени юношеского образования, что легко можно использовать его, применяясь

[1] Об ошибочном старании воспитателя «склониться до уровня» ребенка Гербарт говорит в своем введении к «Общей педагогике».

к наиболее различным дарованиям и темпераментам. Прохождение ее с юношами в полном объеме для большинства было бы совершенно невозможным. Но всегда возможно выбрать из материала, подходящего для каждого возраста, именно столько, сколько соответствует потребностям и способностям каждого; и связность целого может быть всегда установлена путем устных дополнений, если только не разрывать главной нити несвоевременными скачками.

14. Правда, греческий язык гораздо труднее латинского, но именно поэтому следует начинать его раньше, с тем, чтобы он дольше изучался. Совершенно не следует бояться, что для нежного юношества это будет тяжелее обычных занятий, потому что трудности греческого языка не сосредоточиваются целиком в каждом отдельном писателе, но основаны именно на том, что на этом языке писали в течение долгого ряда столетий и во многих различных местах, вследствие чего язык принимал совершенно различную структуру, а потому и каждый автор требует специального изучения. Того, кто хочет сразу всем овладеть, это подавляет, но при распределении авторов в соответствии с возрастом, к которому они подходят, распределяются так же и трудности и становятся незаметными. Гомер представит для мальчика не больше трудностей, чем Корнелий Непот, если только не стремиться к тому, чтобы одновременно изучать полную грамматику. Правда, у него большее разнообразие слов, но конструкция зато гораздо легче.

15. Все предлагаемое изменение метода не привело бы к большому перевороту в остальном порядке занятий. Для него потребовалась бы только некоторая податливость их, в особенности в отношении латыни и истории и то только в младших классах, так как в старших, в особенности в выпускном, нашли бы свое настоящее место латинские авторы, всеобщая и государственная история наряду с новыми языками и в таком случае, вероятно, проходились бы со значительно повышенным интересом. Следует только, чтобы ранняя юность продвигалась в истории только в той мере, насколько она способна живо перенестись в различные эпохи. Если уже была немного начата латинская грамматика, то нужно по временам уделять часа два на то, чтоб не забывать выученного. Кроме того, греческий язык облегчает изучение латинского.

16. Начинать следовало бы чтением Одиссеи Гомера с восьми-десятилетними мальчиками. Невозможно коротко изложить здесь, до какой степени этот автор и именно это его произведение пригодны для чтения в раннем возрасте и притом с какой полнотой они дают все необходимые основы для развития духа. Я замечу только, что ни одна книга не оказывала такого громадного влияния на литературу всех времен, как именно песни Гомера. Каждый образованный грек и римлянин знал их наизусть и именно поэтому почти при всех последующих творениях обоих народов приходится вспоминать об отце поэтов (поэзии).

17. На один еще пункт я должен обратить то благосклонное внимание, на которое я осмелился рассчитывать при составлении этой записки. Рассмотренное до сих пор обеспечивает потребности законченного преподавания лишь наполовину, хотя бы и более важную.

Остается еще то, что разумеется под именем естественных наук. В этом отношении было бы нелепостью ставить преподавание в зависимость от постепенного прогресса открытий, потому что последние не вытекали из природы человеческого духа; они не относились к человеку и его чувствам, а случай рассеял в целом ряде столетий те известия, которые он давал нам о природе, без того, чтоб сокровища современного естествознания требовали особого образовательного уровня, благодаря которому они были бы доступны нам более, чем древним.

18. Я не беру на себя обязанности вступаться за общепризнанную необходимость включения этих дисциплин в школьное преподавание и приводить свои доводы в ее пользу. Юным бременцам тем меньше приходится опасаться возможности лишиться этого изучения, что интерес и уважение, с которым здесь относятся к этим знаниям, имеют громко говорящего свидетеля в здешнем музее и что этот музей может поручиться, что его ценные кабинеты и в будущем будут, так же, как и в настоящем, способствовать обаянию, представляемому этими науками для занимающегося своим образованием юношества.

19. Подобно тому, как разнообразные занятия, обнимаемые древней литературой, составляют единое целое, центром которого является интерес к человеку, так и естественные науки должны быть объединены в одно целое, требующее энциклопедической полноты, чтобы обосновать интерес к природе, в тесной связи с которым стоит далее интерес к математике. Я имею в виду составить определенный план в этом направлении, если бы мне оказали честь поручить разработать указанные идеи в их действительном изображении.

20. Судя по опыту, проделанному мною несколько лет тому назад в отношении раннего чтения Гомера, для этого требуется, приблизительно, по часу (в день). Если бы встретились затруднения в этом отношении, то можно было бы начать с четырех часов в неделю, но при этом два других часа должны бы посвящаться родственным вспомогательным занятиям, например, изучению древнегреческой истории. Однако, подобное ограничение должно быть непродолжительным и не точно соблюдаемым.

21. Еще шесть еженедельных уроков потребовалось бы для естественных наук. В начале было бы возможно уделить из них один или два урока на продолжение упражнений в первых начатках латинского языка.

22. Я живо чувствую, на какое малое доверие могут рассчитывать планы, имеющие целью определенный сдвиг в установленных привычках в том случае, если они не могут быть поддержаны ссылкой на успешное выполнение.

23. Но так как я привязан к этим идеям в силу убеждения, подтвержденного опытом, то я полагал, что мне не следует мыслить о принятии на себя преподавания в общественной школе прежде, чем я не представлю хотя бы краткого изложения своих убеждений. Кончаю пожеланием, чтобы настоящая записка рассматривалась бы, главным образом, именно с этой точки зрения.

ПЕРВЫЕ ЛЕКЦИИ ПО ПЕДАГОГИКЕ [1].

(1802 г.).

I.

1. Господа, может быть вы ожидаете, что я начну эти лекции с определения их предмета, следовательно, ожидаете (похвального слова, истории, обзора предмета).

2. Определение может явиться значительным результатом целого ряда размышлений только после первой попытки отделить существенное от случайного. Кто не видит, что́ именно следует отделить, тому определение не покажет, что́ было отделено при его установлении, и на сколько правильно это было сделано. В таком случае оно явится скорее неожиданностью, чем подтверждением собственного мышления. Вместо определения я постараюсь выделить из неразработанной мысли, связанной со словом «воспитание», главные признаки, поскольку это необходимо, чтобы начать нить дальнейшего исследования.

3. Не будет это также и похвальным словом. Такие лавры скорее бы отягощали скромную главу моей науки, чем прославляли бы ее.

4. Можно начинать с похвального слова курс наук, совершенно точно выраженных в определенных положениях и несомненно обнаруживших свое благодетельное действие в повседневном опыте, наук, достигших зрелости. Наука об образовании юношества сама является наукой юной. Она испытывает и упражняет свои силы, надеется со временем дать что-нибудь отличное, но покамест охотно признает, что в своих попытках скорее познает, чего следует избегать, чем научается тому, что делать, что до сих пор при каждом своем шаге опасается перевеса случайных обстоятельств, охотнее избегая их, чем борясь с ними, и что до сих пор ждет для своих общих принципов требований и возражений со стороны философии, не зная, по крайней мере, временно, будут ли они для нее поучением или помехой. — В такой науке хвалебные речи могут относиться не к действительным ее достижениям, а скорее к надеждам, возлагаемым на нее в будущем. Но настоящий курс именно и должен осветить в целом основательность или неосновательность этих надежд. Соразмерно тому, насколько мне удастся развить перед вами идею этого великого искусства и определенно указать на выпол-

[1] Гербарт, сдав 22 октября 1802 г. докторский экзамен и достигнув на следующий день venia legendi, объявил курс педагогики по методу записи под диктовку с присоединением специального семинария.

нимость этой идеи, будет повышаться уважение к педагогике, несомненно испытываемое вами, переходя в доверие, а, может быть, даже и в поклонение.

5. Не будет это также и историей. В чем содержание истории какой-либо науки? Несомненно в опытах, производившихся, чтобы достигнуть самой науки. Кто в состоянии определить ценность этих попыток и заметить, что́ в них является прогрессивным и что́ регрессивным? Несомненно тот, кто ясно представляет себе лучшие и кратчайшие пути, следуя которым эти попытки могли бы достигнуть своей цели. Поэтому история всякого искусства становится интересной и понятной лишь после того, как овладеют главными идеями, руководствуясь которыми можно судить о разнообразных опытах, передаваемых историей тогда, когда умеют при неправильных мероприятиях отыскать и оценить правильные намерения, умеют указать на правильное мероприятие тому, кто ошибся по оплошности или слабости, и умеют отделить истинное и важное от незначительного, неверного и опасного.

6. Но вместо истории педагогики нам крайне необходимо, чтобы вы достаточно ясно представляли себе современное состояние этого искусства. Для этого я могу вам рекомендовать два средства. Во-первых, пусть каждый из вас оглянется на свою собственную юность и восстановит в памяти, как его воспитывали самого и других на его глазах. При этом, конечно, многие из вас совершенно не будут думать о своих учителях и воспитателях, другие же вспомнят о них с любовью или с пренебрежением. Ваша юность едва ли достаточно далеко отошла от вас, чтобы вы могли достигнуть того беспристрастного ее созерцания, которое со временем переработает для вас эту часть вашей истории в поучительный опыт. В особенности, если вы сознаете существенные ошибки, от которых приходилось страдать, которые привели вас к более или менее неисправимому и злому или же безвозвратно задержали ваше развитие, то трудно бывает не быть несправедливым и не забывать с неблагодарностью о том, насколько виноват был в этом общий дух времени, насколько полученное воспитание было выше его, с какими препятствиями ему приходилось бороться и насколько бы вы могли оказаться хуже, чем есть, без этого воспитания. Но, конечно, не это является собственно предметом нашего рассмотрения. Здесь дело состоит в том, чтобы признать ошибки ошибками, невзирая на объяснимость их обстоятельствами, чтобы совершенно освободиться от влияния привычки, в силу которой отец обращается с сыном так, как обращался с ним его отец, чтобы, по возможности, оторваться даже от нашей эпохи, поскольку она ослепляет нас своими авторитетами, и занять среднее положение между чистым идеалом, с одной стороны, и наличными средствами, с другой, — для того чтобы, по крайней мере, в нашем плане не упустить возможно наилучшего. Только, для того чтобы познакомиться с наличными средствами и среди них именно с теми, которые уже подготовлены для себя педагогикой, чтобы вернее избежать тех окольных путей, на которые сбивает нас современность и о которых, именно поэтому громче предупреждает современная педагогика, чтобы ориентироваться

в таком практическом деле как воспитание, пользуясь наиболее близким, а потому и наиболее наглядным опытом, необходимо внимательное отношение к настоящему, и поэтому я и прошу вас перенестись в вашу юность. Затем я предлагаю вам еще второе: вместо всякого иного чтения, займитесь изучением весьма известной и распространенной и, может быть, вам уже знакомой книги, а именно Нимейеровских принципов воспитания. Ученый и многоопытный автор изложил в ней с одинаковой ясностью и сжатостью все итоги современной педагогики, чем особенно заслужил благодарность тех, кому для практического применения требуется наиболее безопасное и наиболее подтвердившееся на деле, чтобы исходить из него при всяких смелых опытах и возвращаться к нему, как к несокрушимой крепости, при всяком приступе сомнения и неуверенности. Я и желал бы, чтобы эта книга мыслилась вами в качестве такого прибежища и служила фоном для всего, что я вам буду говорить. Далекий от того, чтобы приписывать какую-либо авторитетность собственным положениям, я, напротив, прошу вас относиться с недоверчиво строгой критикой ко всему, в чем я буду отклоняться от Нимейера. Если бы у нас не было этой твердой почвы, то я с несравненно меньшей смелостью мог бы говорить вам о многом, в отношении чего я помимо рассуждений могу привести только свой собственный опыт, и о многом я буду говорить лишь очень кратко именно потому, что по моему мнению эти вопросы разработаны в Нимейеровской книге столь полно и великолепно, что начинающему педагогу незачем их дальше развивать.

7. Не дам я также и обзора! Разве вы поняли бы меня, если бы я теперь же повел речь о преподавании, одновременно являющемся и воспитанием, об общем разделении метода этого преподавания на аналитический и синтетический, об эстетическом представлении о мире как идеале воспитания? В своих тезисах я неохотно поставил математику и поэзию в качестве главных сил преподавания и едва отваживаюсь раскрыть перед вами свое воззрение на педагогическую задачу в целом настолько, чтобы признаться, что крайними ее целями являются для меня воспитание фантазии и характера, между которыми и лежит эта задача. Парадоксы мало способствуют тому умственному настроению, с которым следует приступать к какому бы то ни было предстоящему исследованию.

8. Я надеюсь в большей степени содействовать этому настроению; выясним перед вами, каким путем намерен я разрабатывать свой предмет в этих лекциях.

9. Прежде всего вам следует различать педагогику как науку и искусство воспитания. Что служит содержанием науки? Стройный порядок теорем, составляющих одно мыслимое целое и, по возможности, выводимых как следствия из основных положений и как основные положения из принципов. Что такое искусство? Сумма навыков, которым необходимо объединиться для достижения определенной цели. Итак, наука требует вывода теорем из своих основ,— философского мышления. Искусство требует постоянного действия, но только соответствующего этим теоремам. Применяя его нельзя тратить ни одного мгновения на умозрения; момент требует его

помощи, тысячи неблагоприятных обстоятельств оказывают свое сопротивление нашему искусству.

10. Далее вам необходимо отличать искусство вполне подготовленного воспитателя от отдельных случаев его применения. Признаком первого служит умение обращаться со всяким возрастом и характером; второе может иметь успех, благодаря случайности, симпатии, родительской любви.

11. Какая из трех сфер будет сферой наших рассуждений? Очевидно, у нас нет возможности для действительного применения искусства, а тем более нет возможности для многочисленных упражнений и опытов, путем которых можно исключительно научиться ему. Нашей сферой является наука. Теперь я прошу вас обдумать соотношение между теорией и практикой.

12. Теория в своей общности простирается на такие дали, в которых работа отдельного лица затрагивает лишь бесконечно малую часть. Она опять-таки в силу своей неопределенности, проистекающей непосредственно из всеобщности, проходит мимо всех деталей, всех индивидуальных условий, в которых каждый раз будет находиться практический работник, и всех индивидуальных мероприятий, соображений, усилий, к которым он обращается сообразно с этими обстоятельствами. Поэтому для практики одновременно дается и слишком много и слишком мало. И именно поэтому работники всякого искусства так неохотно занимаются действительно основательной теорией, в значительной степени предпочитая противопоставлять ей вес собственного опыта и наблюдений. За то уже до утомления часто и пространно доказывалось, излагалось и повторялось, что голая практика приводит только к рутине и к крайне ограниченному, не имеющему решающего значения опыту, что сперва теория должна научить, как вопрошать природу, пользуясь опытом и наблюдением, чтобы выманить у нее определенные ответы. В полной мере относится это также и к педагогической практике. Деятельность воспитателя развивается непрерывно. Даже против своей воли он влияет в хорошую или дурную сторону или только пропускает случаи, где он мог бы оказать влияние: и также непрерывно проявляется реакция, результаты его действий возвращаются к нему, но не рассказывая ему, что бы могло случиться, поступи он иначе, чего бы он достиг, действуй он более разумно и энергично, имей в своем распоряжении педагогические средства, самая возможность которых ему даже и не снится. Обо всем этом его личный опыт не знает ничего, он знает лишь самого себя, лишь свое отношение к людям, лишь неудачу собственных планов без раскрытия основной ошибки, лишь успехи, достигнутые собственными методами без сравнения с гораздо более быстрыми при лучших приемах. Таким образом, может случиться, что седой школьный учитель до конца своих дней, даже целое поколение и смены поколений учителей, идущих рядом или друг другу во след, даже нисколько и не чуют того, что с первого же урока открывается молодому, только что начинающему, воспитателю путем удачного наброска, путем правильно рассчитанного эксперимента. Это не только возможно, но так определенно и случается. Каждая нация имеет собственную

национальную сферу, и еще более определенно, каждое поколение имеет свой обусловленный эпохой круг, в который замкнуты как педагог, так и всякий иной индивид со всеми своими идеями, открытиями, попытками и проистекающим из них опытом. В разные эпохи всегда познается нечто разное потому, что в них действуют по разному. И вечной истиной остается, что без принципа a priori ни одна сфера опыта не только никогда не может говорить о полной законченности, но никогда не может даже приблизительно определить систему своего приближения к этой законченности. Вследствие этого, тот, кто без философии подходит к воспитанию, легко может вообразить, что проводит широкие реформы, лишь немного улучшая методы преподавания. Нигде философский обзор общих идей не является столь необходимым, как именно здесь, где повседневная рутина и многократно запечатлевающийся личный опыт так сильно суживают кругозор.

13. Однако, если лучший теоретик станет на практике менять свою теорию и при этом будет разрешать представляющиеся ему случаи не с медлительностью ученика, высчитывающего арифметические примеры, то совершенно непроизвольно между теорией и практикой вклинится промежуточный член; это и будет известный расчет педагога, его такт, быстрота оценки и решения, которая действует не с однообразностью рутины, но и которая может похвалиться тем, чтобы при строгой последовательности и полном внимании к правилу, требуемом и от вполне проверенной теории, одновременно совершенно правильно соответствовать истинным нуждам индивидуального случая. Именно потому, что для такой обдуманности, для такого совершенного применения научных положений требовалось бы сверхчеловеческое существо, у человека складывается определенный образ действий, зависящий сперва от его чувства и гораздо более отдаленно от его убеждения, дающий больше свободы внутренним движениям, больше выражающий влияние, оказываемое на человека внешними обстоятельствами, и его собственное состояние духа, чем результаты его мышления. «Какой же воспитатель», спросите вы, — «может до такой степени зависеть от своего настроения и отдаваться чувству удовольствия и неудовольствия, вызываемого в нем питомцами!» На это я возражу вам другим вопросом: «Какой же воспитатель стал бы безучастно, словно книга, хвалить или порицать своих питомцев, стал бы рассуждать и рассчитывать, в то время как мальчики проделывали бы шалость за шалостью; кто бы не противопоставил необузданности этих часто сильных натур энергию быстрой мужской воли?» Оба вопроса могут взаимно уравновеситься. Я возвращаюсь к своему замечанию, что такт неизбежно заполняет места, оставленные теорией пустыми и, таким образом, становится непосредственным руководителем практики. Несомненно является счастьем, когда этот руководитель одновременно является действительно послушным слугой теории, правильность которой для нас является здесь предпосылкой. Важный вопрос, от которого зависит, будет ли кто-нибудь хорошим или дурным воспитателем, состоит исключительно в том, каким образом вырабатывается в нем этот такт, согласно или несогласно с законами, высказываемыми наукой в ее широкой всеобщности.

14. Подумаем несколько глубже, от действия каких причин, от каких влияний зависит установление в нас этого такта? Он образуется впервые только во время практической работы путем воздействия на наше чувство со стороны познаваемого нами при этом, это воздействие будет сказываться так или иначе в зависимости от нашего собственного настроения. На настроение мы должны и можем влиять, подчиняя его размышлению; от правильности и вескости этого размышления, от интереса и моральной готовности, с которыми мы ему отдаемся, зависит, будет ли оно и как именно приводить в порядок наше настроение, подчинять его себе перед началом, а, следовательно, и во время выполнения воспитательского дела, а вместе с настроением также и этот такт. Другими словами: путем размышления, обдумывания, изысканий и науки воспитатель должен подготовить не столько свои будущие действия по различному поводу, сколько себя самого, свою душу, голову и сердце к правильному восприятию, постижению, чувствованию и оценке явлений, ожидающих его, и положения, в которое он будет поставлен. Если он заранее терялся в обширных планах, то обстоятельства посмеются над ним, но если он вооружился основными положениями, то его опыты будут для него ясны и всякий раз будут его поучать, что делать в каждом данном случае. Если он не сумеет отличить значительное от безразличного, то он будет упускать необходимое и надрываться над бесполезным. Если он будет смешивать недостаток образования с умственной слабостью, неотесанность со злобностью, то его питомцы ежедневно будут поражать и запугивать его удивительными загадками. Напротив, если ему известны существеннейшие пункты и основы его дела, если он умеет отличать основные черты хорошо или плохо одаренных душ, то он и своим питомцам будет предоставлять всю свободу, необходимую для жизнерадостности, не забывая при этом никаких обязанностей, не ослабляя дисциплины (Zucht), не открывая пути для глупости и порока.

15. Итак, вот мое заключение: имеется подготовка к искусству при помощи науки, подготовка рассудка и сердца перед началом дела, благодаря лишь которым опыт, приобретаемый нами исключительно при выполнении самого дела, становится для нас поучительным. Лишь на работе научаются искусству и достигают такта, навыков, умения, ловкости и мастерства; но даже и на работе научается искусству лишь тот, кто предварительно в мыслях изучил науку, усвоил ее себе, определился благодаря ей и предопределил себя для грядущих впечатлений, ожидаемых со стороны опыта.

16. Следовательно, от подготовки никак нельзя ожидать, что из рук ее можно выйти непогрешимым мастером какого-либо искусства. Не следует даже требовать от нее специальных указаний относительно приемов. Необходимо достаточно доверять собственной изобретательности, чтобы самостоятельно правильно выбрать ту деталь, которой необходимо заняться именно в данный момент. Следует ожидать поучения даже от допущенных ошибок и в педагогике больше, чем где-либо, потому что здесь обычно каждое

отдельное действие воспитателя само по себе не имеет значения, а дело заключается в совокупности всех приемов. Нечего даже и предполагать, что возможно постоянно сохранять в памяти все бесчисленные мелочи, соблюдение которых окажется необходимым.

17. За то необходимо преисполниться соображениями, относящимися к достоинству и важности воспитания и к его важнейшим вспомогательным средствам. Пусть воспитателю постоянно представляется образ чистой юной души, беспрерывно и все быстрее и успешнее энергично развивающейся в условиях умеренного счастья и нежной любви, многих возбуждений для ума и многих призывов к предстоящей деятельности. Пусть вначале он отдается своей фантазии, чтобы украсить этот образ всеми привлекательными чертами, но затем пусть обратится к строжайшей рассудительной критике, чтобы она показала ему, что в созданном им образе было произвольной поэтизацией, неосновательной, несвязной и зыбкой мечтой, а что, напротив, было требованием рассудка, существенной чертой идеала. Представив себе мальчика, не такого, которого хотелось бы ему воспитывать, но действительно достойного наилучшего воспитания, пусть он присоединит к нему учителя, опять-таки не сопровождающего каждый шаг ребенка, как делал Руссо, не сторожа, не прикованного раба, лишающего свободы мальчика, который с своей стороны также отнимает у него свободу, но мудрого руководителя издалека, умеющего проникновенным словом и энергичным своевременным поведением обеспечить себе влияние на питомца и имеющего возможность спокойно предоставлять его собственному развитию в играх и драках с товарищами, собственным стремлениям к деятельности и чести мужчины, собственному отвращению к примерам порока, которыми мир, в зависимости от нашей собственной воли, искушает или предостерегает нас. Постараемся обосновать и разгадать этого руководителя издали, его слова и поведение. Ведь если времени, которое охотно уделяется другом юности, окажется недостаточно, то и само воспитание станет невозможным. Ведь если он должен отдавать воспитанию все свои часы, все свои лучшие годы, как от него часто ожидают, или даже если он должен пожертвовать только наилучшими из них, то отношения между воспитателем и питомцем становятся принужденными и противоестественными, изнуряющими самую образовательную силу, и юношество получает только надзирателей, а не истинных воспитателей. Наша наука должна обучить нас такому искусству, которое само в высшей степени способствовало бы дальнейшему образованию и, кроме того, действовало бы с такой интенсивностью и концентрацией, с такой уверенностью, что оно не должно бы ежемгновенно оказывать спешную помощь, могло бы презирать большинство случайностей и использовать для своего дела даже властное вмешательство судьбы. Ведь судьба, обстоятельства, самовоспитывающий мир, на которых педагоги обычно так громко жалуются, действуют неблагоприятно не всегда и далеко не во всех отношениях. Самое воспитание, достигнув известной степени власти, может использовать эти влияния для своей цели. В целом мир и природа делают для питом-

ца гораздо больше того, чем в среднем может похвалиться воспитание [1].

18. Господа, для первой лекции я в достаточной степени описал вам, чего хочет наука, которую я намерен вам преподавать. Насколько далеко я остался от поставленной цели, может измерить лишь тот, кто ее достигнет. Но подвести вас ближе к ней, чем вы это могли бы сделать без меня, было бы той заслугой, к которой я стремлюсь.

19. Мне остается прибавить еще несколько слов об исключительных особенностях моей науки, чтобы вывести из них мои предложения относительно того, каким образом вы можете всего целесообразнее использовать этот курс.

20. Из предыдущего вам видно, что моя попытка направлена на то, чтобы вызвать и оживить в вас известное педагогическое мышление, которое должно быть результатом определенных идей и убеждений относительно природы и воспитуемости человека. Эти идеи я должен вызвать и оправдать, связать, сконструировать, сплавить так, чтобы из них исходил этот вид мышления и чтобы в дальнейшем из него мог бы выработаться описанный педагогический такт. Но вызывать, конструировать и оправдывать идеи есть дело философское, при том одно из наиболее благородных и трудных. Оно еще труднее здесь, потому что чисто философскому фундаменту, на котором я буду строить, я не могу предпослать ни психологии, ни морали. Я могу пояснить вам лишь следующим образом: как я думаю приступить к тому, чтобы сделать вам понятным результаты моих умозаключений, не излагая их самих. Я буду обращаться к вашему знанию людей и, в особенности, к вашему самонаблюдению, в них вы должны предварительно найти результаты правильного умозрения, хотя бы и темные, необработанные и неопределенные. Но я в особенности прошу вас вооружиться терпением, если мои основные идеи будут медленно складываться из своих элементов, если мне придется пробивать свой путь сквозь всяческие преграждающие его заросли. Все будет зависеть от конечной ясности и уверенности, от энергии и силы впечатления, с которыми результаты установятся и активно проявятся в вас самих. В этом отношении, конечно, большое значение будет иметь на сколько вы окажетесь сильны в науках и упражнениях, которые мы признаем важными вспомогательными средствами воспитания. К ним я отношу греческую литературу и математику.

II.

1. Чтобы восстановить идеи прошлой лекции, я обращаюсь к сравнению. Представьте себе человека с характером, с нравственным характером, если хотите, не просто именуемого хорошим, честным, справедливым человеком, но такого, в котором моральная

[1] Всегда было много педагогов, жаловавшихся на судьбу, мир и обстоятельства. Руссо в первой книге «Эмиля» рассматривает это влияние в качестве воспитывающих сил, которые необходимо держать в отдалении.

сторона созрела до той решительности, стойкости и быстроты в проявлении, которые собственно и заслуживают названия характера. Что действует в этом человеке? Не моральная ли система, так аккуратно записанная в его памяти, что при каждом встречающемся ему случае он может найти в ней справку, как в словаре, или вернее, как судья в своде законов? Или же, скорее, простое, сильное и устойчивое настроение духа, проистекающее из длительного, внимательного и беспристрастного созерцания человеческих отношений, вследствие которого он отвел подобающее место и для себя и для всего окружающего, так что теперь, нося в себе чувство общего порядка, он немедленно замечает, немедленно невольно взвешивает, где и чем нарушается порядок, немедленно следует внутреннему побуждению и работает и не может остановиться до тех пор, пока не сделает всего от него зависящего для восстановления этого порядка и лучшего укрепления его в будущем. Таким образом его действия являются безошибочной реакцией на воспринятое им побуждение; реакция эта безошибочно определяется тем, как задевают и возбуждают его события, происходящие вокруг него, именно в силу присущего ему особенного чувства порядка и его собственной оценки человеческих отношений.

2. Вы здесь снова узнаете тот промежуточный член между теорией и практикой, о котором я говорил вчера, такт, привычную, а не определяемую ясно мыслимыми правилами форму решения и суждения, побуждающую человека с характером к быстрому и решительному делу, то именно, что необходимо воспитателю, чтобы знать немедленно, что́ нужно сделать, и выполнить правильно и энергично. Если воспитатель не обладает этим тактом, то его личность никогда не будет иметь веса; авторитет его не будет иметь значения, и он никогда не будет в состоянии, хотя и должен, одним только словом и присутствием оказывать то воспитующее влияние (Zucht), которое возвращает к порядку и побеждает необузданность мальчика гораздо вернее и лучше всяких принудительных мер. Но так как имеются не только нравственные, но и всякие иные характеры, то имеются и разные виды воспитательского такта, нрава и обычая. Превосходство достигается не решительностью, а исключительно быстротой; имеется школа нравственного характера и имеется школа педагогического такта. Если каждая из них знает свое место, то обе своими представлениями будут работать над тем, чтобы вместо многочисленных отдельных правил вызвать в душе важнейшие убеждения, могущие придать правильное направление такту, приобретаемому со временем, и всячески усилить, укрепить эти убеждения и возвысить их до степени живого энтузиазма.

3. Таким образом, в этих лекциях я описал для самого себя направление моим стараниям для благого дела. Да поможет мне ваше внимание, да поможет мне там, где я не сумею удовлетворить вас, самые ваши сомнения и прямое и веское сообщение ваших замечаний, чтобы мы сообща могли оказать действительную услугу человеческому образованию, а не запутать еще больше его святое дело.

4. Возьмите теперь понятие воспитания и, чтобы извлечь из него все его главные признаки, главные предпосылки и те требования, которые оно ставит нам, рассмотрим прежде всего предмет, на который должно быть направлено всякое воспитание. Этим предметом несомненно является человек, притом человек как изменчивое существо, как существо, переходящее из одного состояния в другое, но способное к пребыванию в новом состоянии с достаточной устойчивостью [1]...

---

[1] После этого абзаца в рукописи стоят только два слова: «Zwei Eigen (schaften...)» Здесь Гербарт видимо переходил к тому, что для него всегда являлось главным при разработке педагогики—к способности питомца к образованию, предполагающей два свойства: воспитуемость представлений и определяемость поступков этими представлениями.

О НОВОМ СОЧИНЕНИИ ПЕСТАЛОЦЦИ «КАК ГЕРТРУДА УЧИТ ДЕТЕЙ» [1].

Трем матерям.

1. Давно желанная книга у нас в руках. Но оправдает ли она или обманет прекрасную надежду, возникшую у вас в связи с моими рассказами о Песталоцци и его начинаниях? — Один недостаток уже чувствуется вами: книга читается недостаточно легко. Разрешите ли вы мне попытаться сразу ввести вас в самую ее суть? Если это удастся, то в дальнейшем неровность изложения будет лишь мало задерживать вас. Во всяком случае я уверен, что вы не будете судить о деле по форме, в которой оно выражено. Вы не станете упрекать шестидесятилетнего человека за торопливость его высказываний; вы сочтете естественным, что он, преисполненный глубокой скорби, вызванной знамениями времени и страданиями своего народа, словно побуждаемый энтузиазмом радости и пылом юности самоотверженно пробивается в *самые низшие классы* населения, *чтобы обучать азбуке малых детей*, что он изливается в сильных выражениях там, где для нас было бы гораздо желательнее и поучительнее спокойное и точное описание его начинаний.

2. Вы знаете, что я видел Песталоцци в его школе. Позвольте мне еще раз освежить воспоминание об этом. Детей двенадцать в возрасте от 5 до 8 лет, были вызваны в школу вечером во внеурочный час. Я боялся, что они будут не в духе и что опыт, для наблюдения, за которым я пришел, окажется неудачным. Но дети пришли без тени недовольства; оживленная деятельность поддерживалась до конца. Я слышал шорох одновременного говора всей школы, нет, не шорох, а в высшей степени отчетливо отчеканиваемые слова, размеренный хор, столь же мощный, как настоящий хор, столь же крепко привязывающий, столь же определенно задерживающий внимание именно над заучиваемым, что мне почти трудно было не превратиться из слушателя и наблюдателя в одного из учащихся детей. Я подходил к ним сзади, прислушиваясь — нет ли таких, кто бы молчал или небрежно относился к произносимому, и не нашел ни одного. Произношение этих детей было приятно для слуха, хотя

[1] Статья написана во второй половине 1802 г. При посылке ее г. фон Галему Гербарт замечает, что для действительного понимания сочинения Песталоцци собственно требуется вторая статья, которая расширяла бы перспективы за пределы воззрений Песталоцци. В печати эта работа появилась в 1802 г. в январском выпуске журнала Irene. Обещанным добавлением является помещенная ниже статья: «Идеи Песталоцци об азбуке зрительного воспитания».

учитель их обладал наименее ясным говором в мире; и швейцарцы — родители их также не могли способствовать правильности их произношения. Объяснялось это вполне просто: размерное одновременное произношение само собой дает чистую артикуляцию, ни один слог при этом не проглатывается, для каждой буквы находится время. Таким образом, ребенок, беспрерывно громко говорящий с естественной силой голоса, сам вырабатывает свое произношение. Общее и постоянное внимание тоже не было для меня загадкой: у каждого ребенка были одновременно заняты и рот и руки, ни одному не приходилось оставаться без дела и молчать; таким образом, потребность в развлечении была устранена; естественная живость не требовала выхода, а поток заучивания сообща не допускал его. Я радовался остроумному применению прозрачных роговых пластинок с вырезанными в них буквами, постоянно находившихся в руках у детей во время заучивания наизусть и служивших прописью, немедленно исправляющей черты, проводимые их грифелем, и побуждающей их писать лучше. До сих пор, когда мне при занятии математикой приходится чертить на доске, я браню свою руку за то, что она не умеет проводить таких твердых прямых линий, таких правильных перпендикуляров, таких точных окружностей, как эти шестилетние дети. Но выше приобретенного навыка я считаю для них счастьем устойчивость внимания духа, приобретаемую ими, когда они без колебаний удерживают представление о закруглении до тех пор, пока напряженно нацеленный взгляд и послушная рука совсем медленно, но уверенно не закончат безупречной линии окружности[1].

3. Но почему Песталоцци заставлял детей так много заучивать наизусть? Почему он выбирал предметы преподавания, повидимому, так мало считаясь со склонностями детей? Почему все время заставлял их заучивать, никогда с ними не беседуя, не шутя, не рассказывая им? Почему его предложения так обрывались, его наименования были столь сухи? Почему здесь, повидимому, избегали того, что так много раз предлагалось для смягчения суровости школы? Каким образом он, — с первого взгляда такой приветливый и любвеобильный человек, столь человечно приветствующий все человеческое, с первого слова как бы говорящий всякому постороннему: здесь ты найдешь такое сердце, которое хотел бы встретить каждый, — мог притти к тому, чтобы не изливать больше радости на детей, всецело владеющих его душой, не соединять в большей степени полезное с приятным[2].

[1] Бус сообщает: «к сожалению Песталоцци не мог рисовать, хотя он совершенно непонятным для меня образом далеко подвинул в этом своих ребят».

[2] Заучивание наизусть. Во второй главе (Stück) — «Как Гертруда...» и т. д. Песталоцци высказывается относительно этого следующим образом: «Заучиваемые детьми наизусть описания хождения, стояния, лежания, сидения и т. д. показали ему (Крюзи) соотношение начальных основных положений, причем я ставила себе целью постепенное выяснение всех понятий. Он скоро почувствовал, что заставляя детей описывать таким образом вещи настолько ясные для них, что опыт не может ничего привнести для их дальнейшего выяснения, с одной стороны, отклоняют их от попыток описывать что-либо незнакомое им, с другой, придают описаниям действительно известного такую силу, которая дает им возможность выполнять это в пределах своих знаний, воспринятых из окружающего, соблюдая единство, определенность, краткость и полноту».

4. Правда, эти вопросы смущали меня меньше, чем многих других, в которых они вызывали больше сомнения. Собственные попытки и наблюдения научили меня расценивать умственные силы детей значительно выше, чем это обычно принято, и искать причин их расположения или нерасположения к знаниям совсем не в излишнем приспособлении к играм, с одной стороны, и не в сухости и трудности таких вещей, которые требуют серьезности и внимания, с другой стороны. В отношении того, что считается более трудным и более легким для детей, я часто наблюдал как раз обратное обычно принятому. Я издавна считал чувство ясного понимания единственным и неподдельным корнем преподавания. И полная, правильная, удовлетворяющая всем требованиям последовательность была для меня великим идеалом, в котором я видел действительное средство обеспечить должное влияние всякому преподаванию. Именно эта последовательность, это распределение и связность того, что́ должно изучаться одновременно и что́ последовательно, были, на сколько я понял, главным стремлением Песталоцци. Если предположить, что он нашел их, или, по крайней мере, стоял на правильном пути к отысканию их, то всякое несущественное дополнение, всякие вспомогательные средства, отклоняющие от прямого пути, были бы вредными и недопустимыми, как отклоняющие ум от главного предмета. Если он не нашел этой последовательности, то она должна быть найдена, если же должна быть исправлена и продолжена дальше, то и в таком случае его метод является правильным, поскольку он отвергает вредные добавления, и его лаконическая краткость является его важнейшей заслугой. В школе не слышится ни одного бесполезного слова, следовательно, никогда не прерывается цепь постижения (логическая цепь последовательности). Учитель постоянно говорит прежде детей; ошибочные буквы немедленно стираются с грифельной доски: таким образом, ребенок никогда не может задерживаться на собственных ошибках. Правильная колея никогда не покидается, и, таким образом, каждое мгновение служит продвижению вперед.

5. Между тем заучивание напзусть названий, предложений и определений, кажущаяся беззаботность в отношении того, понимаются ли они, вызвали сомнения и вопросы с моей стороны. Песталоцци отвечал на них встречным вопросом: «Стали ли бы дети учиться так быстро и так бодро, если бы они при этом ничего не думали? «Эту бодрость я наблюдал собственными глазами; и я не мог бы объяснить ее себе, если бы не предлагал при этом внутренней умственной деятельности. Но это предположение было скорее верой, чем пониманием. В дальнейшем разговоре Песталоцци навел меня на мысль, что внутренняя понятность (постигаемость) преподавания значительно важнее мгновенного понимания. Бо́льшая часть заучиваемого здесь напзусть касалась повседневных восприятий. Ребенок, оставляя школу с заученным описанием в голове, сталкивался с восприятием и, быть может впервые, постигал смысл этих слов, но постигал его при этом полнее, чем если бы учитель старался объяснить свои слова дальнейшими словами. Разве счастливые минуты постижения, и в особенности глубокого размышления, связы-

вания, продумывания совпадают с определенными учебными часами? Урок должен дать понятное и сопоставить то, что должно быть соединено, время и случай принесут с собой понятие, соединят и скрепят сопоставление.

6. При этом мы не должны забывать, что здесь речь идет только о совсем маленьких детях; для них слова и названия не служат простым обозначением вещи; самое слово для них является вещью; они задерживаются над тем, как оно звучит и, только привыкнув к нему, научаются забывать о нем, имея в виду самую вещь. Мы часто слышим, как ребенок забавляется тем, что повторяет одно и то же слово во всевозможных его видоизменениях; он играет звуками и совершенно поглощен различием между одним звуком и другим, сходным с ним. Следовательно, он так же будет занят заучиванием алфавитных именных списков Песталоцци, в которых каждое слово лишь постепенно переходит в другое. Вот, что я могу сказать в пользу этого алфавитного порядка, но я бы оставил применение лишь для первого, только предварительного ознакомления с наименованиями.

7. Пока я старался рассказать вам лишь то, что непосредственно бросается в глаза; постараемся глубже вникнуть в сущность дела.

8. Эта сущность, — об этом я прошу вас помнить, — не является сущностью вашего материнского дела и ваших ближайших желаний. Цель Песталоцци — благо народа; благо простого, грубого народа. Он хотел заботиться о тех, о ком заботятся лишь весьма немногие; венца своим заслугам он искал не в ваших домах, а в хижинах. И для него совершенно второстепенным является то, что порой он может дать вам полезный совет.

9. Я знаю, к кому обращаюсь. Этот контраст не возмутит вас. Ваш интерес столь же легко, как и радостно распространяется до отдаленнейших границ, которые достигаются подобным человеком или к достижению которого направлена его деятельность. И необходимо, чтобы вы сохраняли это настроение все время, пока будете изучать его книгу. Без этого вы не можете признать разумность его метода и также мало можете оценить то применение его, которое вы можете сделать для себя. В зеркале индивидуальных забот вы могли бы легко представить все в извращенном виде. Вы бы нашли, что все содержание расположено слишком грубо, слишком неуклюже, способ преподавания показался бы вам слишком сухим, слишком безвкусным; и вы бы заметили отсутствие наиболее важного, а именно более уточненного воспитания сердца.

10. Песталоцци говорит о детях нищих. Идеал их образования, говорит он, охватывает земледелие, мастерство и торговлю. Его наглядные пособия должны прежде всего заменить им обычное скудное школьное преподавание. Он хочет дать в руки совершенно необразованным родителям и учителям такие книги, которые им нужно только прочитать и выучить наизусть, не привнося ничего своего. То, что он считал скорее выполнимым, было для него наиболее желанным, поэтому рычаг его должен был оставаться достаточно массивным, чтобы не сломиться в неумелых руках. Книга, в которой он в форме писем к другу описывает схему этого плана, предназначена

собственно для мужей, имеющих влияние на организацию низших школ и на родителей из низших слоев населения, и лиц, могущих распространять его будущие и настоящие учебные книги. Вследствие этого, наибольшей ошибкой во всей книге является именно ее заглавие. направляющее ее непосредственно в руки матерей и женщин.

11. Быть может, вам представляется еле мыслимым, чтобы этот метод был бы изобретен также и для вас? Посмотрим. Наиболее необходимые потребности являются также и наиболее общими. Несомненно и о нас заботится тот, кто старается добиться наиболее необходимого для всех.

12. Что же является наиболее необходимым при преподавании? Где лежит оно в области всего, что может изучаться и преподаваться?

13. Будет ли это — всего понемножку? Немного естественной истории, совсем мало географии, несколько исторических черточек, несколько заметок о некоторых благородных характерах, великих людях и примерных детях, также чуточку политической и революционной морали, а кстати басни Эзопа, несколько упражнений на грамматические правила, несколько названий звезд, древних богов и химических препаратов, иногда загадка, bon mot (острота), пример на вычисление; — вы позволите мне прекратить это перечисление. Для Песталоцци это было бы очень просто; это избавило бы его от большого труда отыскания правильной последовательности преподавания. Ему бы нужно только еще больше перетрясти подобный пестрый запас, чтобы достигнуть разнообразия и никогда не утомлять монотонностью. Чередование предметов было бы здесь совершенно безразличным, потому что фактически здесь нет ничего ни предшествующего ни последующего, так как ни одно не предполагает другого. Как в памяти, так и в рассудке ребенка одно будет легко уступать место другому. Ребенок в течение ряда недель будет рассказывать своим дядям и теткам то, что покажется пикантным его детскому воображению, и, быть может, ему даже будут аплодировать за какие-либо его глупые выдумки, но он забудет всю эту дребедень при первом действительно интересном случае, встретившимся в его личных переживаниях. Об этом уже много говорилось и можно было бы сказать еще многое, для чего здесь нехватает мест.

14. Если мы хотим найти действительно наиболее неотложное дело воспитания, то мы должны искать несколько прилежней и путем простых догадок нам его не найти. Поэтому я призываю вас к терпению. Я почти опасаюсь того, что Песталоцци открыл это своим читателям, еще нуждающимся в его поучении, слишком скоро, для того чтоб оно было для них вполне вразумительным.

15. Несомненно неотложнейшим преподаванием является то, которое учит человека тому, что ему наиболее необходимо знать. Необходимое человеку может быть необходимым для его духовной или физической природы. Оно нужно ему или как телесному существу, чтобы иметь возможность жить, или как гражданину, отцу, супругу, чтобы познать и выполнить свой долг в том или ином общественном отношении.

16. Земледелие, ремесло, торговля или всякие иные искусства и науки, дающие пропитание, относятся к первой группе; рели-

гия, мораль, понятия о гражданских правах и обязанностях — ко второй.

17. По истине каждому человеку, не желающему быть праздным мирбедом, существом, не сознающим ни своих прав, ни своих обязанностей, необходимо изучение обеих групп.

18. Но, как ремесла и искусства, так и отношения, возлагающие на нас обязанности, в наши дни настолько сложны, что обучение им является по необходимости сложным, многообразным и запутанным и должно складываться из многих простых видов преподавания.

19. Школа не является местом, в котором человек может получить законченное или только основное образование в области искусств или в нравственном отношении. Каждый должен научиться своему ремеслу у мастера этого ремесла: свою нравственную природу человек вырабатывает сам в жизненной среде. Следовательно, школа может взять на себя только часть этого обучения, необходимого для человека. Путем разделения его занятий она может облегчить обучение. Она может привести мальчика к тому, что он может заранее выполнить часть работы будущего юноши.

20. Для юноши все части его дела одинаково необходимы, потому что он должен изучать его в целом. Но, чтобы это целое не оказалось слишком большим, мальчик, прежде чем стать юношей, должен усвоить из него то, что окажется соответствующим его силам. Но только не нужно много разностороннего, не нужно много определенных сведений, отдельных способностей, отдельных нравственных упражнений. Для большого количества отдельных вещей мальчик должен бы обладать большим количеством сил. Необходимо наиболее общее, те знания и навыки, влияние которых распространяется всего дальше, которые всего дальше прокладывают путь для будущего образования в целом, применяются в жизни всего чаще и при каждом новом применении приносят новые плоды; словом то, что в будущем будет способствовать наибольшему количеству возможностей, то и заслуживает быть первым, для того чтобы последующее оказалось возможным и чтобы использовать жизнь возможно лучше.

21. Просмотрим это еще раз. Школа может выполнить лишь некоторую часть того, что необходимо. Она должна сделать возможное для нее. Вот почему наиболее важными и первыми являются те образовательные средства, действие которых распространяется всего дальше, сказывается всего раньше и обновляется всего чаще в зависимости от обстоятельств. Она предпочитает наиболее общее, потому что благодаря ему облегчается весьма многое.

22. Ведь тот, кто знает общее, знает кое-что и о частностях, в которых встречается это общее. Он находит себя более подготовленным к более полному изучению частного. Он чувствует потребность расширить уже заложенные в нем знания; наполовину преодоленные трудности меньше пугают его. У него скорее хватит времени и охоты. Его внимание привлекается всяким предметом, представляющим соединение знакомого и нового. Открытый вход в таинственную мглу манит вступить в нее для исследования.

23. Но что же является более общим, наиболее применимым и, следовательно, для школы первым?

24. Природа и люди постоянно окружают ребенка, постоянно приносят ему всевозможную духовную пищу. Захотите ли вы приготовить ему иную умственную пищу, чем ту, которая сама собой предлагается ему? Предположим, что вы могли бы даже путем сильного возбуждения фантазии сделать чуждым его своему собственному опыту, — разве вы пожелали бы этого? Предположим, что можно было бы наполнить его голову африканскими зверями, римскими цезарями, лунными пейзажами, небесными ангелами, то вышел ли бы из него разумный и способный гражданин вселенной и сознательный характер? Я думаю, что вы понимаете, что по существу я совсем не хочу изгонять из преподавания ни африканских зверей, ни римских цезарей, ни лунных пейзажей, но только они, как и все отдаленное и чуждое должны таким образом подчиняться и соединяться с близким и повседневным, чтобы освещать его, объяснять и пополнять, но не подменять его, не создавать в детской голове вместо действительного мира с его занятиями и обязанностями фантастической сцены с ее праздными мечтаниями. Здесь дело заключается в постановке преподавания, в такой постановке, при которой в центре оставалось бы то, что всего глубже, всего определеннее запечатлевается в человеке, в такой постановке, при которой эти наиболее глубокие и определенные впечатления были бы и наиболее правдивыми, сильными и верными, чтобы, следовательно, повседневный опыт ребенка, мальчика, юноши и мужа встречал бы постоянно открытый к ним доступ и пути, проложенные к голове и сердцу, чтобы приводить в движение язык и руки именно так, как того требует долг в определенное мгновение [1].

25. Но внешний мир, повседневное окружение сами прокладывают себе путь к ребенку, пользуясь его глазами и ушами. Только они сами весьма часто преграждают себе этот путь своим собственным множеством, пестротой, разнообразием. Люди говорят так быстро, в одном слове произносят так много звуков, в немногих словах выражают так много разных мыслей, природа на одном поле показывает столько различных форм, в одном цветке столько оттенков; домашняя утварь такая подвижная, так часто изменяет положение и назначение... Правда, маленький ребенок пробивается сквозь всю эту путаницу, потому что его влечет живая потребность. Он знакомится с вещами. Он учится понимать разговорную речь, и объясняться

[1] В письме к Зегелькену от 15 апреля 1800 г. Гербарт пишет: «если только мои замечания были верны, то имеются три рода различных интересов, независимых друг от друга в юношеском возрасте и, следовательно, не легко вызывающих друг друга в тех случаях, когда следует придать им достаточную силу и установить правильное соотношение между ними; следовательно, эти интересы должны быть обоснованы каждый в отдельности, я говорю об интересе к людям, к природе и к физическим упражнениям. Напротив, я полагал, что каждый из этих трех видов интереса может правильно проходить всю предназначенную ему сферу таким образом, чтобы всегда все предыдущее служило бы последующему так, как средство цели и, следовательно, вместо того, чтобы вытесняться этим последующим, обновлялось бы и укреплялось в нем, и чтобы все обособленные части интереса, принадлежащие к одному из трех видов, могли осуществляться при помощи друг друга, если исходная точка и каждый шаг последующего развития правильно выбраны воспитателем и между ними установлена правильная последовательность.

пользуясь ею. Он научается определять глазами то место, за которое должен схватиться рукой, чтобы взять предмет. Мы говорим тогда, что ребенок может говорить, но нам и не приходит в голову сказать, что он может также и видеть, как будто бы каждый рожденный с открытыми глазами именно поэтому уже умеет ими пользоваться [1].

26. Не может ли уже ребенок действительно видеть, действительно говорить, действительно понимать разговорную речь, в то время когда умеет до некоторой степени выразить свои животные потребности, направлять при помощи глаз свои руки, когда только что высвободился и поднялся над гнетущим сознанием того, что его не понимают, и над оптическими ошибками. Действительно ли уже открыты те входы, в которые может устремляться природа, и, пользуясь которыми человечество может сообщить о себе ребенку? А разве само собой со временем придет к ребенку острое зрение дикаря? изящный, счастливый стиль греков? Если ребенок будет лишь с сонливой небрежностью присматриваться поверхностно к вещам, чтобы только отличать их в случае необходимости, то не будет ли для него потерянным все богатство форм, которыми окружает нас природа? И будет ли он расположен в будущем с точностью научиться пользоваться каким-либо прибором, если он никогда внимательно не присматривался к форме этого прибора, к тому, как эта форма подчиняется и приноравливается к другим формам? Думаете ли вы, что ваши дети будут склонны к тому, чтобы запечатлеть в памяти очертания и площади различных стран на географической карте, что ваши сыновья захотят с интересом изучать естественную историю, технологию, механику, физику, думаете ли вы, что какой-нибудь мальчик может быть хорошо подготовлен к своему мастерству, если перестанет упражнять и воспитывать свой глаз с того времени, как последний только что начнет удовлетворять первейшим его потребностям?

27. А что так долго, так часто задерживает образование человека, как недостаточно развитая речь? Кто иной несомненнее лишен благодеяний поучительной беседы, чем именно тот, кто не может найти нужного слова, не может уловить меткости выражения! Даже образованный человек может ли когда-нибудь оставить изучение языка, этого создателя всех человеческих отношений и всякого общества?

28. Как раз в тот момент, когда ребенок находится в процессе освоения речи, запечатления форм, когда еще в нем действуют потребность и стремление точнее присмотреться и оглядеть со всех сторон те новые предметы, которые ежедневно встречаются в его окружении, возбуждают его и о назначении которых он спрашивает, теперь, прежде чем остановится это естественное развитие, прежде чем оно замедлится и проявит склонность к неподвижной лености, наступает время притти на помощь. Теперь необходимо вполне открыть разум для восприятия форм и речи, чтобы он мог видеть природу и воспринимать человеческую мысль.

[1] Нам также не приходит в голову учить детей искусству слушать, хотя повседневный опыт и последствия этого упущения показывают, что лишь весьма ограниченное число людей обладает музыкальным слухом, то есть умеет отличать различные тоны. *Прим. Гербарта.*

29. Глаз прежде всего должен быть направлен на предметы раньше чем они могут быть названы и обсуждены. Следовательно, упражнения в зрительном восприятии и являются тем самым первым, самым применимым, самым общим, которое мы искали ранее. Многие рекомендовали подобные упражнения. Но, насколько мне известно, Песталоцци первый настаивает на том, чтобы именно это, а не какое-либо другое преподавание также и в школе, в самой низшей школе, должно действительно занимать то самое первое передовое место, которое принадлежит ему среди всякого иного преподавания.

30. Он определенно ставит во главу всех своих идей о преподавании свою азбуку зрительного восприятия, собрание линий и фигур, легко воспринимаемых, встречаемых почти во всех предметах в природе и во всей домашней утвари и, следовательно, могущих служить для первоначального развития глазомера. Высоко ценя его за это, я бы, на основании указаний науки о формах, тихонько изъял бы его параллелограм (равносторонний четырехугольник) и подменил бы его серией треугольников, которая еще бы лучше способствовала осуществлению его идеи. Об этом, если вам будет угодно, мы при случае поговорим дальше. Вам совершенно нечего пугаться ни моих треугольников, ни его четырехугольников, даже если при этом встретится несколько тригонометрических выражений. Помимо этой азбуки зрительного восприятия и ряда предложений, касающихся выработки речи, которым он еще не успел сообщить достаточной определенности, вы найдете в его книге описание третьего весьма общего средства всякого обучения, составляющего вместе с первыми двумя фундамент всего остального преподавания. Это упражнения в пользовании числами, в искусстве счета. Для вас само собой ясно, что потребность в счете является всеобщей, что без числовых понятий всякое значительное множество вещей ошеломляло бы ум и мы не могли бы четко воспринимать ни одного сколько-нибудь сложного подразделения целого. Однако, вы видите и вместе с вами большинство образованных людей видит лишь очень малую часть обширного царства чисел, многообразного, чрезвычайно искусного составления их, к которому исследователи были приведены изучением природы, даже обыкновенной будничной природы. Вот причина, почему я так мало сказал вам об этом также весьма существенном элементарном средстве преподавания. Песталоцци также очень краток в этом отношении. Упражнения в устном счете, уже давно принятые во многих германских школах, несомненно гораздо совершеннее осуществляют его идею, чем данные им указания, но они с трудом могут быть поставлены здесь в то правильное соотношение со всей совокупностью преподавания, которое дано им в школе Песталоцци [1].

31. Итак, способствовать сношениям между человеком и окружающим его внешним миром является первой целью Песталоцци.

[1] Песталоцци рассматривал свою азбуку зрительного восприятия как подготовку, в особенности, к рисованию. Такие предварительные упражнения в черчении геометрических фигур весьма настойчиво рекомендованы будущим художникам Рафаэлем Менгсом в его посмертных произведениях. Галле—1786, т. III, стр. 200 и след. *Прим. Гербарта.*

Бросается в глаза то, что благодаря этому облегчается внешняя деятельность человека, всякого рода ремесло и заработок. Но достигается ли при этом что-либо в нравственном отношении? Быть может, безо всякого шума достигается именно то, что предполагается уже готовым при всех нравственных поучениях, при всех трогательных, разнообразно пробуждающих душу историях, из которых многие отлично написаны для детей, и подготовляется именно та почва, на которой они могут занять свое место. Дело в том, что человек или ребенок, глаз и ухо которого обращены на природу и человеческое общество, в той же мере отвлечен от своих внутренних чувствований, своих удовольствий и неудовольствий.

Эгоизм сломлен в том человеке, кто обращает внимание не на себя, а на соотношение вещей и других людей. Подобный человек будет вскоре готов смотреть на себя только как на одного из этих людей, одного из многих, и таким образом он скоро найдет предназначенное ему место. Общий взгляд на взаимоотношение многих, становясь главным образом направлением духа, само собой приводит неминуемо к любви, к порядку в этих взаимоотношениях и к поддержанию этого порядка в праве и нравах. Позднее, после того как эти корни морального настроения разрастутся должным образом, придет время обратить внимание человека на самого себя, чтоб он постарался приобрести господство над самим собой, с бдительной критикой разобрался в своих настроениях, очистил бы их и сумел направить все свои силы на службу признанных им общих целей.

32. Не следует понимать сказанного здесь настолько широко, чтоб в указанных школьных упражнениях предполагать чудодейственную силу, могущую несомненно исправить характер всякого ребенка. В нравственном отношении более, чем во всяком ином, каждое человеческое существо, независимо от полученного им воспитания, проявляет определенную склонность в том или ином направлении; вследствие этого, каждый требует особого ухода и забот, которые, правда, могут быть указаны общими правилами и подготовлены общими средствами, причем, однако, точное определение того, что следует предпринять в каждом обособленном случае, всегда предоставляется чуткому, глубоко обдуманному суждению близкого наблюдателя. Правда, этот общий взгляд на взаимоотношения многих всегда является настоящим основанием нравственности, но в одном случае упражнений Песталоцци окажется далеко не достаточно, в другом их почти не потребуется. Тем не менее здесь указано направление, в котором воспитатель должен прежде всего обратить свои более определенные стремления к воспитанию характера. Однако же мы при этом отходим весьма далеко от улучшений, вводимых в школу Песталоцци.

33. Вернемся к ним назад! Развиваемое до сих пор касается только первейших начатков искомой последовательности. В отношении ее развития и завершения Песталоцци до сих пор оставляет многое во мраке. Тем не менее вы найдете у него там и сям много замечательного. В данной статье, которая должна служить только введением к его книге, нецелесообразно распространяться на эту тему.

34. Здесь остается сделать еще нечто другое, а именно определить, какое соотношение имеется между указаниями Песталоцци в целом и совокупностью ваших воспитательных забот. Не подлежит сомнению, что первое значительно шире в отношении того множества людей, которому они должны служить, а вторая несомненно шире в отношении того множества дел, соображений, размышлений, которые должны быть включены в нее. Сперва мы вместе с Песталоцци старались уладить самое необходимое, но мать стремится делать большее для своих детей. Необходимое теряется и часто слишком сильно — среди множества того, что она хотела бы выполнить и чего в действительности смогла бы достигнуть в благоприятных условиях высших сословий. Если бы нашим предметом было бы это множество, эта совокупность воспитания, вооруженного всеми вспомогательными средствами, то мы нашли бы нечто совершенно другое, потому что и искали бы другого и наши соображения шли бы совершенно иным путем. Прежде всего мы нашли наиболее общее, как наиболее облегчающее наибольшую часть необходимого. Исходя из этого, мы нашли упражнения в зрительном восприятии, в речи и в счете в качестве общей подготовки к пониманию и использованию того образовательного средства, которое находится в распоряжении каждого и каждому навязывается, независимо от сословия и положения, а именно личного повседневного опыта. Итак, мы главным образом видели человека в состоянии нужды (в которой действительно находятся низшие классы населения), к облегчению которой необходимо как можно поспешнее привлечь самое основательное, самое питательное в таких крупных размерах, какие только могут быть охвачены нами. Но, поскольку действительные потребности всех людей одинаковы, то это же было и для нас предварительной заботой, чтобы не испытать недостатка в самом необходимом. Но, поскольку нашей великой более трудной задачей является высшая культура, то вы, конечно, уже давно заметили, что для гораздо более широкого кругозора, для гораздо более богатой фантазии требуется совершенно иная уточненность духа, связанная с гораздо более глубоким исследовательским взглядом, чем те, которые могут быть предложены простому человеку без опасности для его труда и которые могут быть достигнуты воспитанием при помощи метода, правда, впитавшего в себя вышеизложенное, но исходящего из гораздо более возвышенной точки зрения. Какова же эта точка зрения? На что прежде всего должен обращать внимание воспитатель при установке руководящих правил для своего дела и, главным образом, при определении последовательности его выполнения. Мне легко приписать только одно слово: он постоянно должен заботиться о возможности эстетического восприятия. Но для вас это слово будет мало понятным, и некоторые мужчины при этом обратятся к восклицательным знакам. Я пользуюсь им, чтобы только яснее подчеркнуть контраст с той односторонностью, которой, при поставленной себе цели, Песталоцци не мог и не хотел избежать [1].

[1] Эстетическое восприятие. (См. примечание к абз. 30.)

ИДЕЯ АЗБУКИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПЕСТАЛОЦЦИ

(Исследование и научная обработка) [1].

I.

Возможность воспитания зрительного восприятия

1. Умение видеть является искусством и, учась ему, как и всякому другому искусству, ученик должен пройти ряд определенных упражнений. На этих предпосылках основана азбука зрительного восприятия.

2. Не все видят одинаково. Один и тот же горизонт одному взору представляет весьма многое, другому же очень мало. Одному он открывает прекрасное, другому полезное, для третьего он представляет только заученную наизусть географическую карту. В одном и том же ландшафте мальчик выискивает знакомые башни, замки, селения и людей, постоянно привязываясь к знакомым пунктам, тогда как художник группирует элементы этого ландшафта, а геометр сравнивает высоту горных вершин. Ребенку нравится светлое и пестрое. Китайцы нашли прекраснейшие краски, а греки прекраснейшие формы. Мастер в изображении силуэтов улавливает профиль прохожего и точно воспроизводит его своими ножницами, тогда как изящнейший художник часто терпит неудачу с портретом, несмотря на сеансы, длящиеся часами и часто исправляемые этюды. Некоторые обладают природным даром рисования, могут представить в своей фантазии любой образ; другие не в силах ничего воспроизвести, и прекраснейшее явление как бы затушевывается при первой же

[1] В седьмом письме своей книги — «Как Гертруда учит детей» Песталоцци говорит о своей азбуке зрительного восприятия следующее: «Это однообразное приведение равностороннего четырехугольника к определенным измерительным формам, главным образом, требующее точного знания положенной в их основание прямой линии в ее лежачем и стоячем положении. Деление четырехугольника при помощи этой линии приводит затем к точным формам определения и измерения всевозможных углов, а также круга и всевозможных дуг, совокупность которых я называю азбукой зрительного восприятия». Ит, председатель Бернского совета по делам воспитания, составивший в 1802 г. по поручению Бернского малого совета отчет, напечатанный в том же году под заглавием «Служебный отчет об учебном заведении Песталоцци и новых методах преподавания, применяемых в нем», говорит: «Эта азбука зрительного восприятия представляет собой квадрат в прогрессирующем по десятичной системе делении его при помощи перпендикулярных, горизонтальных и наклонных линий. Пользоваться же ею нужно совершенно так же, как и обыкновенной азбукой, требуя, чтобы дети умели совершенно свободно распознавать, называть, описывать и применять эти подразделения во всевозможных комбинациях». Гербарт же «на основании науки» подменяет четырехугольник Песталоцци своими треугольниками.

Наш текст воспроизводит в отрывках второе издание.

попытке взяться за карандаш. Иногда в моменты воодушевления картина или вид, вдруг, как бы проясняются перед нами и становятся прекрасными; только теперь все представляется нам связным и согласованным, распространяется и замыкается в ширине, высоте и глубине. Но что стало для нас теперь ясным, а ранее оставалось скрытым? В силу чего же один видит все более точно, а другой более художественно? В силу чего один задерживается на красках, а перед другим раскрываются формы? Что способствует одному и препятствует другому, когда оба хотят воспроизвести виденное и продуманное?

3. Может быть, эти различия отчасти объясняются различными, случайными интересами или особенностями темперамента, благодаря которым привыкают обращать внимание на то или другое. Но здесь мы говорим не об этих отдаленных причинах, ближайшая же, несомненно, состоит в различиях самого восприятия. Как же и чем может быть изменен взгляд, когда предмет остается одним и тем же? Вот главное, что следует иметь в виду, если требуется найти упражнения для воспитания зрительного воспрятия.

4. Посредством зрения мы воспринимаем в предметах собственно их окраску. Что предмет является телом твердым, что он бывает жестким, мягким, сухим или влажным, все это дело осязания, а не зрения. Там, где имеется окраска, она занимает определенное место, имеются границы, на которых она оканчивается, или места, где она переходит в другой цвет; а там, где предмет перестает быть окрашенным, там уже его не видно и это границы его видимости. Эти границы замыкают его фигуру. Таким образом зрение, кроме окраски, показывает нам также фигуру или форму, но последнюю при посредстве первой. Без окраски фигура была бы пустой, была бы ничем.

5. Если же где-нибудь на предмете имеется броское, пестрое пятно, светлый блик, то в этом месте впечатление, производимое на глаз предметом, еще сильнее. В ущерб восприятию в целом глаз привлекается только одной точкой, а остальное в предмете ускользает от внимания, если не совсем, то частично и улавливается слабее, менее ясно и неустойчиво, если только особое внимание, направленное на целое не восстанавливает равновесия в зрении.

6. Раз уже глаз привыкнет поддаваться блеску, яркости и пестроте, то он уже в значительной степени потерян для предметов природы и совершенно утрачен для эстетического чувства. Чтобы сделать для себя вещь привлекательной, он придаст ей хоть какой-либо блеск, даже если при этом исказится форма. Человек прекраснейшее, но и блестящее создание природы, для привлечения взоров украшает себя золотом и пурпуром, птичьими перьями и переливающимися ракушками. Расцветка в ущерб форме, — вот отличительный признак всякого безвкусного наряда. Легкое напоминание о диких и наименее образованных народах, о нашей собственной древности и обо многом, не уничтоженном еще до сих пор, продолжит сказанное здесь, и нам станет ясно, что основным недостатком всякого невоспитанного зрения является привязанность к окраске. Точнее говоря, в погружении в окраску, лежащую перед глазами, в утрате более слабого под более сильным. Противоположная этой ошибке правильность зрительного восприятия является обобще-

нием, связывающим все относящееся к очертаниям вещи. Следовательно, внимание к форме, вот что, главным образом, следует воспитать в зрении. Если это достигнуто, то чувство противоположности между светом и тенью и красочных оттенков устанавливается само собой. Быть может, здесь заметят отсутствие упоминания о размерах; однако, они всегда включены во всякую действительную форму, представляющуюся нашему взору. О разложении действительных форм на чистую форму и размер будет часто говориться в дальнейшем.

7. Если, таким образом, легко указать направление, в котором должны итти старания азбуки зрительного восприятия, то все-таки полностью остается вопрос, каким образом возможно упражняться, обучать и учиться вещам, почти ускользающим от всякого словесного выражения, от всякого описания. Взгляд художника, и не только он один, но и взгляд любопытного ребенка, так удивительно подвижен, так проворен, так быстро и разнообразно переходит от обобщения к проникновению вглубь — и кто может воспроизвести словами это, дающее столько наслаждения — созерцание всевозможных форм, следящее за волнообразными линиями, то фиксирующее целое, то группирующее крупные, малые и мельчайшие части и одновременно воспринимающее истинность и красоту форм. А какое расчленение, какое обнажение происходит, когда возвышенное, углубленное, округленное тело должно передать свой четкий контур ровному полотну. И какое возрождение, когда тот же облик, первоначально представлявшийся как целое, снова возникает из отдельных черточек и точек. Сила воображения должна была совершенно разложить его и снова собрать, не искажая ни одной действительной черты. Всем движениям руки здесь соответствует столько же духовных движений. Там, где эти операции не идут совершенно свободно сами собой, можно ли что-либо говорить о них? Может ли мастер сделать что-либо большее, чем указание, может ли ученик сделать что-либо большее, чем подражание? Обучение так часто бывает посрамленным там, где ему приходится помериться со склонностью и гением.

8. Поэтому ему приличествует без всякой заносчивости скромно предлагать то, что имеется в его распоряжении. Эта статья не касается эстетического восприятия. Она ограничивается тем обычным восприятием, которое стремится точно схватить и верно сохранить данное. Идея дана гением Песталоцци. Основания к уклонению от нее при выполнении будут развиты в первом разделе. Если именно основные положения теории зрительного восприятия найдут внимательных читателей, то не потребуется более подробно вдаваться в квадраты и треугольники. Для обучения зрительному восприятию размеров (как Песталоцци называет свое сочинение) основанием должна бы служить прямая линия, а не квадрат и не четырехугольник. Но вместе с тем упражнения в восприятии одних размеров представлялись бы столь простыми, так мало бы давали материала для связных занятий, что их можно было бы рекомендовать скорее для детских игр, чем для какого бы то ни было обучения. Впрочем, как окажется впоследствии, подобные упражнения обязательно примешиваются к обучению зрительному восприятию форм, следовательно, там, где оно введено, нечего заботиться о первом.

II.

Педагогическая ценность воспитанного зрительного восприятия.

1. Созерцание есть важнейшее из образовательных занятий ребенка.

2. Чем спокойнее, длительнее и серьезнее ребенок присматривается к вещам, тем солиднее фундамент, закладываемый им для всех его будущих знаний и суждений. Ребенок отдается желаниям, наблюдениям и фантазиям. Которому из трех следует пожелать преобладаний? Конечно, не первому и не третьему, потому что из желаний и фантазирования возникает господство настроений и безумия. Но из наблюдения происходит знакомство с природой вещей, отсюда возникает подчинение ясно признанной необходимости, то подчинение, то принуждение, которые единственно были оправданы и рекомендованы Руссо: возникает дальше обдуманное действие, осмысленный выбор средств для определенной цели.

3. Правда, в фантазировании и играх ребенок делает первую попытку обработать воспринятый им материал. Таким образом у него является повод частью для новых наблюдений, частью для нахождения соотношений и связей в наблюдаемом. Но поскольку фантазия следует и уступает этим соотношениям и связям, поскольку она руководствуется природой вещей, она уже переходит в мышление и эстетическое восприятие; она находит истинное и прекрасное. Пустая фантазия, пустое перемешивание реминисценций, не обращающее внимания на возникающие из этого нелепости, есть только грубое проявление духовного существования, только некультурная жизнь. Это материал, который количественно может быть весьма желанным, но добротность и ценность которого зависят от качества, которое должно еще быть сообщено ему. Когда мы человеку приписываем блестящую фантазию и хвалим его за нее, это похоже на то, как бы мы стали называть его счастливым, потому что он богат.

4. Богатство не отбрасывают прочь. Нельзя также тирански ощипывать крылья фантазии, нельзя отравлять ее атмосферы естественной здоровой ясности бесполезным принуждением и гнетом. Но фантазия требует руководства, а желаниям необходим противовес. И то и другое достигается усиленным вниманием к вещам таким, как они есть, а у детей это прежде всего усиленное присматривание к вещам именно таким, какими их видят.

5. К счастью в наши дни нельзя не бояться наскучить доказывать такое известное положение как то, что для мальчика нет преподавания более подходящего, чем наглядное. Но самое наглядное преподавание учит, только пользуясь действительным, определенным, сосредоточенным, ясно управляемым созерцанием. Только точное наблюдение различий в очертаниях предохраняет от заблуждений и путаницы. Так это требуется естественной историей при определении положения местности в географии, во всяком воображении (потому что и оно зависит от созерцания), которое требуется художнику или ремесленнику, для того чтобы наглядно представить себе различные естественные части прибора, машины, здания и пр.

6. Но, для того чтобы извлечь возможно большую пользу из развитого зрительного восприятия (из развитой способности зрительного восприятия) необходимо, с одной стороны, систематически упражнять не только глаз, но также и другие чувства, в особенности ухо, с другой стороны, культивировать наблюдательность всякого рода, как продолжение упражнений в развитии чувств. Это дело общей педагогики. Азбука зрительного восприятия может только заниматься применениями, развивающими и совершенствующими ее. Об этом говорится в последнем разделе.

III.

Воспитание зрительного восприятия относится к области математики.

1. Созерцание находящегося перед глазами предмета, конечно, проходит само собой без всякой научной помощи. Но, когда любопытство ослабевает, взор становится вялым и тупым, именно здесь то и начинаются затруднения воспитателя. Где должен он уловить этот взор, что должен предпринять, чтобы снова и длительно направить его на предмет до тех пор, пока зрительное восприятие не достигнет полной зрелости? Само собой ясно, что все раздражения, призывы, приказания, к которым в такой момент принято обращаться, никогда не могут привести к чистому, действительному вниманию.

2. Напряжение и полное сохранение внимания вообще является важной предварительной проблемой всякого воспитания. В дальнейшем у нас будут поводы высказать несколько общих замечаний в этом отношении; здесь вопрос касается только зрительного восприятия очертаний, которое, как уже замечено, должно предшествовать погружению в различную окраску.

3. Рассмотрим сперва разницу между первичным и зрелым зрительным восприятием, чтобы при этом отыскать, каким образом можно надеяться превратить одно в другое.

4. Первичное зрительное восприятие это то, которое получается непроизвольно при появлении предмета перед открытыми глазами. В этом случае интеллект не может не видеть — в этом он подчинен природе. Это восприятие с самого начала является полным, так как при здоровом зрении предмет с первого мгновения уже представляется таким, каким он при данном освещении, в данном положении воспринимается глазом вообще. Если это освещение и положение неблагоприятны, то этот недостаток не зависит от восприятия. Точно так же первичное восприятие нисколько не будет улучшено, как бы ни стали вертеть или передвигать предмет. Речь идет здесь об улучшении впечатления, поскольку интеллект должен внутренне воспринять его, чтобы надлежащим образом освоить предложенное. С той же необходимостью, с которой человек видит при открытых глазах, он удерживал бы неизменным воспринятый образ таким, как он был воспринят, если бы не притекали вновь другие впечатления.

5. Но возможно ли хоть раз оглянуться кругом, не заметив целые массы разнообразных очертаний? Может ли ребенок, которого вынесли на час погулять, сохранить в памяти многочисленные

образы, встреченные им хоть в сколько-нибудь расчлененном не спутанном виде? Сходное сливается, противоположности вступают в борьбу между собой и взаимно устраняются. Оставленный хаос собирается и нагромождается изо дня в день, из года в год; прежде всего именно в это нагромождение попадает все новое, представляющееся нам; чтобы четко и ясно сохранить что-либо в памяти, необходимо выделить избранный предмет, длительно сосредоточив на нем свое внимание. Вот почему без этого восприятие остается необработанным; не потому, что в момент созерцания предмет представляется неправильно, но потому, что оставляет после себя только неустойчивый, расплывчатый образ, не отличающийся больше от сходных с ним. Например, попытайтесь представить себе собаку вообще, не определяя ее породы. Это представление не получило бы никакого воплощения, потому что определенный образ обязательно принадлежал бы определенной породе. Правда, в действительности восприятие редко бывает до такой степени грубым (необработанным), чтобы оставить столь бесформенное впечатление, и все же запомнят, была ли встреченная собака левреткой или легавой. Но все-таки, если не умеют отличить этой левретки от других, то зрительное восприятие было усвоено не вполне, оно сохранилось в силе воображения в поврежденном виде, утратило свою определенность, свои отличительные признаки, свою индивидуальность.

6. С чистым восприятием не может произойти ничего подобного. Более длительная задержка внимания должна бы предупредить это, должна бы достаточно подкрепить первое зрительное впечатление, чтобы образ его уже не мог быть подавлен. И, действительно, внимательный взгляд не ослабевает до тех пор, пока не обеспечит себе воображение мысленного образа. Взгляните на животное, на человека или еще лучше на географическую карту (где трудности, благодаря неправильности очертаний, становятся чувствительными). Отведите взгляд и старайтесь представить себе виденное. Вглядитесь снова и вы почувствуете, как уже искаженный мысленный образ будет корригироваться возобновленным зрительным восприятием. Если повторить это несколько раз, то в конце концов созерцание не будет уже исправлять мысленного образа, который, следовательно, уже созрел. Острый взор напряженного любопытства отличается от этого метода только большей быстротой. Он не прерывается отрывом от предмета. Эта проверка воображения (мысленного образа) и новое созерцание совпадает в нем. Момент, в течение которого сила воображения могла бы исказить предмет, если бы взгляд оторвался от него ранее, чем созреет зрительное восприятие, при этом не получает длительности.

7. Таким образом, виденное закрепляется в интеллекте без особых приемов, поскольку требование видеть четко достаточно сильно и продолжительно сохраняет свое непроизвольное влияние. Но простое намерение, отвлеченное решение относительно желательности приобрести знакомство с какой-либо вещью, не имеют такого успеха, как это непроизвольное требование. Тот, кто еще не видит, в силу присущего ему желания видеть, тот по большей части будет видеть лишь наполовину, несмотря на все свои старания. Если предмет

слишком велик, если формы чересчур сложны, если первое стремление не успело освоить большую часть восприятия, то все усилия напрягаются напрасно, очертания все больше и больше запутываются и стираются и необходимо ждать более благоприятного момента. Только трудно его найти.

8. Насколько все ухудшается при преподавании! Сила свободного решения и доброй воли, если бы было все-таки возможно рассчитывать на эту волю, у мальчика несравненно слабее, чем у мужчины. Затем преподавание должно продвигаться вперед одновременно с разных сторон; и при хорошем плане всегда обнаружится значительный вред, если успехи в различных предметах не будут своевременно совпадать. Тем более, если учителю приходится одновременно вести вперед целую школу, он не должен отказываться от того, чтобы захватить интеллект при помощи чувств. Посредством показа природных тел, утвари, пластических произведений и картин создать целую систему зрелых зрительных восприятий и образов, запечатленных в воображении, на которой преподавание могло бы строить дальше, как на существенной части своих основ...

9. Что, если бы мы были в состоянии сперва овладеть чувством при помощи интеллекта. Мысль эта может показаться парадоксальной, тем не менее мы все знаем, что глаз ничто без дисциплины интеллекта, что только благодаря этой дисциплине мы постепенно научились оценивать расстояния, что маленький ребенок не умеет схватить видимый им предмет, что мы беспрестанно приводим перспективный вид вещей к их настоящей форме. Чувство легко умеет отыскивать то, что умеет отыскивать интеллект. Различия улавливаются четко и как бы сами собой, если мы знаем заранее, что следует различать.

10. Предположим, что заранее можно довести интеллект до того, чтобы он умел отличать всевозможные простые различия в очертаниях, в таком случае в дальнейшем глаз обладал бы достаточным вниманием, для того чтобы уловить их всюду, где они встречались бы. Если бы мы сумели привлечь терпение мальчика к одному, то его любопытство сделало бы все остальное, если хоть сколько-нибудь заинтересовать его представленными ему предметами.

11. Спрашивается, следовательно, каким образом можно планомерно изучать очертания исключительно в качестве очертаний? Почти тождественным является другой вопрос: как можно научить зрительному восприятию? Потому что, если что выполняется по плану, то выполняется, подчиняясь понятиям, и только одни понятия могут быть с уверенностью выражены словами, запечатлены в определенных правилах и, как таковые, преподаны учителем ученику.

12. Все сделанное великими умами всех времен, чтобы выразить очертания посредством понятий, собрано в великой науке — математике. Следовательно, для этой цели педагогика прежде всего должна исследовать сокровища математики, если не хочет подвергаться опасности истощать свои силы в бесплодных усилиях.

13. Но на практике педагогика и математика бывают не столько далеки друг от друга, что тем более будет позволительно остановиться на некоторых предварительных воспоминаниях, прежде, чем решиться перейти к собственному предмету настоящей статьи.

IV.

О педагогическом использовании математики.

1. Именно эта область понятий, от которой воспитание ждет помощи в настоящей задаче, обработана лучше всех других областей человеческого знания. Несомненно, потому что эта почва всего более поддается культуре, потому что никакой иной вид знаний, помимо тех, в которых форма выражается в числах, не возводится столь легко до степени очевидности, потому что именно эти понятия являются наиболее понятными. Вследствие этого эта наука более других является законченной и готовой оказать помощь, и эта помощь особенно желательна, потому что она всего сроднее человеческому мышлению.

2. Фактически, в каждой голове, не овладевшей арифметикой и геометрией, но освоившейся с другими знаниями и идеями, которые по своей природе являются более поздними произведениями человеческого мышления, наблюдается диспропорция в образовании, размеры которой всего легче оценить, если проследить по истории, сколько надо было пройти подготовительных ступеней, чтобы достигнуть одного или другого вида идей.

3. Если и эти замечания уже имеют некоторое значение, то имеются еще более настоятельные причины, рекомендующие применение математики для педагогики. Продумайте следующие, правда лишь кратко здесь указанные, соображения и судите, будет ли преувеличением назвать математику необходимой для начала, середины и окончания такого преподавания, которого требуют обязанности воспитания.

4. Для начала — здесь мы начнем с ретроспективного взгляда на предыдущее. Было указано, что взгляд, который должен фиксировать формы, который лишь отчасти зависит от намерения и обдумывания, может быть описан в весьма определенной степени, а тем более сообщен и преподан и что следует попытаться овладеть им при помощи понятий, относящихся, подобно понятиям о величине, к области математики. Конечно, воспитатель не будет собственно отвергать той помощи, которую могут представить ему эти понятия, однако же будет желать, чтобы ученик был предрасположен так, чтобы это первое непроизвольное устремление и задержание внимания уверенно и сильно доводило зрительное восприятие до такой зрелости, которая не требует дальнейшей помощи. Но ведь такое предрасположение также и к зрительному восприятию представляется конечным результатом предполагаемых упражнений, которые лишь вначале частично будут помощью. Но ведь это требование предрасположения ко вниманию, конечно, относится не к одному зрительному восприятию? Оно всюду и всегда необходимо для воспитателя. Пусть он постарается добиться его вообще, а тогда оно окажется полезным, между прочим, и для зрительного восприятия. Для последнего оно требуется собственно далеко не в такой степени, не с такой необходимостью, как для всех предметов, относящихся к области чувства. История, мораль, религия, все, что имеет отношение к человечеству, все это предметы, при которых внимание не

выносит никаких вспомогательных средств. Здесь пропадают не только время и расположение, но и самое существенное в воспитании, если первые свежие представления стареют непрочувствованными; если бесвкусные повторения томительно растягивают то, что должно быть быстро уловлено интересом, если именно те предложения, те выражения, в которых всего охотнее высказывается и сосредоточивается полнота убеждения, расточаются, убиваются, погребаются, как трупы в могилах памяти.

5. Можно ли надеяться исключительно своим изложением, своими личными приемами добиться для этих предметов быстрого, неутомимого внимания, порождающего чувство? Гораздо больше можно достигнуть путем более отдаленных подготовлений; но общим отрицательным условием успеха как в этом, так и во всех педагогических трудах служит требование того, чтобы ученик никогда не позволял себе быть невнимательным, когда говорит учитель.

6. Рассеянность является как бы естественным состоянием учащегося мальчика. Если бы его не учили, то поток представлений не остановился бы в нем. Его игры, или, если бы они были запрещены для него, его фантазии занимали бы его со всей живостью его ума. Эти фантазии оттесняются преподаванием, но и оно оттесняется ими.

7. Чтобы овладеть им, первой заботой преподавания, так же и лично воспитателя должно быть приобретение уважения со стороны ученика. Пусть оно возвестит о себе (конечно, не на словах, а на деле), как об абсолютном господстве рассудка (разума), непогрешимо влекущего ученика вперед так, что нельзя отказать ему ни в едином шаге. Подобно тому как воспитатель должен добиться точнейшего послушания для каждого определенного своего приказания, так и преподавание не должно допускать, чтобы какое-либо из его утверждений было понято неправильно, или лишь наполовину, чтобы какое-либо из второстепенных его определений было оставлено незамеченным или забытым. Если встречаются подобные промахи, а вначале это случается постоянно, то они должны быть раскрыты совершенно точно и окончательно. Отчасти они должны обнаружиться при спрашивании, при котором было бы невозможно скрыть их, затушевать или уменьшить; даже размер ошибки должен быть несомненным, и следует определить его, пользуясь мерой и числом. Отчасти они должны внутренне чувствоваться в силу поразительной неуверенности; полная непонятность вдруг омрачает свет; все не удается, никакие справки не помогают, пока длится ошибка, и все должно вернуться к своему ровному, уверенному ходу, как только ошибка будет устранена. При этом должны ясно обнаружиться всякие заблуждения относительно того, что непонятное понятно, что неосвоенное освоено. Слабость его мыслительных способностей должна быть совершенно очевидной для питомца. Но подобное преподавание должно показать ему не только его слабость, но и его силу, его способность к образованию. Оно должно вести его к тому, чтобы доказать эту способность на деле. То, что казалось непонятным, недостижимым, перед чем ум останавливался в неподвижности, должно стать совершенно ясным, а ясность должна привести к наиболее легкому приобретению навыков.

8. Правда, по всем этим чертам узнается единственно одна только математика. Однако же, да будет нам позволено обозреть все прочие предметы преподавания, чтобы увидеть, могут ли прочие ветви его достигнуть такого же авторитета, по крайней мере, столь же необходимого для них, самостоятельно получив его, как собственный плод, или же нужно, чтобы плод этот вырастал для всех на стволе математики, а оттуда бы переносился на них.

9. Упомянутые выше объекты чувства являются слишком нежными, слишком чувствительными и слишком высокими в своем достоинстве, чтобы можно было возложить на них суровое напряжение борьбы с мальчишеской рассеянностью. Прежде всего их мирным обиталищем пусть будет сердце; они, подобно женской красоте, должны заботиться о приличии и оберегать свои прелести. Эти прелести не должны увядать.

10. Изучение языков, география, естественная история—дело памяти, поэтому они должны много раз повторяться и переспрашиваться. Вследствие этого может показаться, что они как раз могут приучить ко вниманию. К несчастью, эти вещи обычно бывают интересны и полезны только для приступающего к ним с хорошей памятью, не чувствующей трудности запоминания и радующейся именно той легкости, с которой он пробегает их, словно широкую пеструю перспективу. Для кого эта перспектива покрыта туманом, кто лишь медленно вспоминает отдельные элементы и должен боязливо перечислять их, чтобы ничего не забыть, тому такая масса имен становится тем противнее, чем больше она повторяется и переспрашивается. Правда, при этом они постепенно фиксируются, но это закрепление (эта фиксация) не является ощутимым выигрышем. Познание, вследствие этого, не возрастает, не движется, не охватывает окружающего, не решает никаких загадок, не умножает полноты мышления, подобно тому, как делает это математическое познавание, возрастающее просто при задержке.

11. К последнему быть может несколько ближе подходит исключительно одна только химия. Эта наука в ее современной форме вообще является слишком новой, для того чтобы ее педагогические силы могли бы достаточно привлечь внимание. Она занимается множеством соединений, видоизменения которых, при предварительном знании химического средства, могут быть найдены путем собственного мышления. Отчасти в этом отношении, отчасти ввиду следствий, получаемых при экспериментах, она представляет для питомца богатое самостоятельное занятие, привлекательность которого еще повышается от той неуверенности, от того полумрака, сквозь который свет, падающий в некоторых местах, дает больше тени, чем видимости. Там, где эта привлекательность оказывает свое влияние и где она является необходимой, там подобная наука, столь благодетельно распределяющая между своими учениками награды и труды, является в высшей степени желательной. Вследствие того, что она легко примиряется со спрашиванием, что всякое ослабление внимания обнаруживается в ней многими извращенными результатами, в некоторых случаях возможно, что она предпочтительнее даже математики для той цели, о которой идет здесь речь.

Тем не менее она, в особенности в школах, имеет то неудобство, что требует наличности слишком большого количества материалов, которых нельзя предоставить в свободное распоряжение детей, а напротив, почти всецело приходится изъять из их рук. Если же приходится ограничиваться одним описанием экспериментов, то химия становится совершенно бесполезной. Наконец, она совершенно неподходяща для детей, потому что она не входит в кругозор обыденного природного рассудка и предполагает взгляд на природу уже расширенный многими знаниями. Сказанное выше о том, что она в некоторых случаях может оказаться предпочтительнее математики, относится исключительно, в полной мере, к тем юношам, внимание которых, вследствие отсутствия правильного руководства, не достигло устойчивости и потому требует особых мер для своего усиления и укрепления.

12. Напротив, очертания и числа как раз находятся в центре нашего первоначального кругозора. Основы измерения и счета являются наиболее естественными, первыми, почти неизбежными начальными упражнениями, самостоятельно создаваемыми даже наиболее слабым умом. Дальнейшая математическая обработка теснейшим образом примыкает к этим основам и от них постепенно идет дальше в непрерывной последовательности. Понятия о величинах являются среди всех остальных теми именно, которые учитель может выразить в словах ученику с особой полнотой и может и должен потребовать того же от ученика. Здесь нет ничего неподдающегося словесному выражению, нет ничего боящегося обстоятельного обсуждения с разных сторон. Здесь не приходится щадить никаких волнений его чувствительности, не приходится бояться скуки до тех пор, пока не будут принижать предмета ниже его достоинства. Следовательно, здесь в том самом месте, где должно находиться средство для воспитания зрительного восприятия, именно здесь необходимо искать то, что иначе не может быть найдено нигде, т. е. нить для раннего преподавания детям, нить, которая по существу обеспечивала бы и себе и всякому иному поучению авторитет, по призыву которого исчезала бы рассеянность, а внимание приходило бы и пребывало.

13. Высказанные соображения о важности математики для начального воспитания уместны именно здесь, потому что непосредственно касаются азбуки зрительного восприятия, правда, не в отношении ее цели, воспитания зрительного восприятия, но в отношении материала, принадлежащего математике. Напротив, нижеследующие замечания относительно необходимости названной науки для развития и завершения воспитания, заслуживают здесь места лишь поскольку они служат поводом к тому, чтобы исходя от азбуки зрительного восприятия, окинуть взором все дело воспитания юношества. Конечно, необходимо, чтобы воспитатель помнил о целом, даже занимаясь мельчайшей частью. Если он преследует какую-либо идею в отдельности, то выигрыш рассеивается, потому что не улавливается, и прочие мероприятия напрасно ограничиваются и спутываются. Идея плана должна постоянно царить в полном равновесии, только таким образом могут быть спасены труды искусства, подвер-

женного более всех остальных влиянию наиболее нежелательных случайностей, и может также сохраниться надежда приобрести господство над этими случайностями. Ибо судьба действует отдельными толчками, часто взаимно уничтожающимися, искусство же распоряжается целой системой сил, постоянно преследующей одну и ту же цель в течение ряда лет.

14. Что касается воспитания детей среднего возраста, то здесь можно повторить все то, что издавна говорилось о пользе математики для образования ума. Можно ли в дальнейшем избежать гимнастики умственных сил, необходимой уже в раннем детстве? Как тело, так и дух должны по временам возвращаться на свой учебный плац для испытания своих мускулов и для восстановления их упругости. К этому следует прибавить влияние математики на прочие науки. Что будет без нее с физикой, с изучением искусств и машин? Но эти давно известные причины оказывают мало влияния на педагогов. Как раз та область, где эта великая наука оказывает наибольшее влияние, область естествознания, интересует их всего меньше, и из знаний о природе они при преподавании всего меньше пользуются знаниями математического характера. Сколько бы знатоки дела ни твердили им, что без этого связующего средства все распадается на раздробленные части, педагоги приписывают этим обломкам какую-то непонятную пользу, отнимающую у юности время. Основная ошибка, быть может, заключается здесь в том, что до сих пор точно не определено значение и положение, принадлежащие исследованию природы среди сил, предназначенных действовать сообща в уме образованного и получающего образование человека. Если это когда-либо будет сделано, то и необходимая помощница — математика скоро будет восстановлена в своих правах. О действительно наступившем восстановлении этих прав будет свидетельствовать следующий внешний признак: не будут ждать до последних лет обучения, чтобы рассеивать в них некоторые затерянные образцы этой забытой науки, которые, лишенные таким образом всякого введения и всяких выводов, из скуки, неминуемо предаются скорому забвению; и будут отводить на средних ступенях обучения такое место геометрии и начаткам алгебры, чтобы они, опираясь на надлежащую подготовку, могли распространять действительное влияние на все последующие задачи юношеского образования.

15. В отношении завершения воспитания среди многих соображений, громко взывающих о помощи со стороны математики, в особенности выдвигается одно, сущность которого может быть выражена следующим образом: действительной завершительницей воспитания служит философия, но предотвратить опасности философии — дело математики.

16. Природе философии свойственно изолировать понятия и на некоторое время выводить их из сферы их обычного применения. Необходимая для нее задача состоит в том, чтобы отделить и очистить исследуемое ею понятие от дополнительных определений, связанных с ним в той массе данного, из которой оно взято. Оголенное, таким образом, оно приобретает ясность и определенность, но одновременно утрачивает границы и условия, благодаря которым обладало

реальностью. Эта безграничность, правда, показывает лишь отсутствие всякой мысли о величине; отвлекаясь от условий, должно рассматривать понятие как нечто только мыслимое и относительно его совершенно не приходится говорить о бытии или небытии. Но весьма часто встречающееся смешение подменивает безграничность бесконечностью, а также всеобщностью и совершенством; а из отрешенности от условий оно создает или реальную безусловность, абсолютное бытие или невозможность и нелепость, именно при открытии противоречий, которые неминуемо должны возникнуть в понятии, вырванном из необходимой связи. Иногда же приходится наталкиваться на смехотворный случай, в котором мыслитель одновременно допускает эти обе ошибки, взаимно уничтожающие друг друга, и все-таки приписывает абсолютную реальность понятию, в котором признает внутренние противоречия.

17. В сущности эти внутренние противоречия должны бы мотивировать развитие рассуждения. Будучи достаточно резко определены, они должны научить нахождению дополнительной части утраченной понятием при изъятии из данной действительности, или целого ряда дополнений, если их было много, благодаря чему, при завершении исследования, они совершенно устраняются, потому что в связи с дополнением понятие обладало реальностью, а приписывать реальности внутренние противоречия было бы наиболее противоречивой нелепостью и концом какого бы то ни было мышления. Подобные философские интеграции относились бы к математическому интегрированию как вид к роду. Правда, в математике никогда не приходится говорить о подобных внутренних противоречиях, но они немедленно должны проявиться во всяком диференциале, если хоть на мгновение позволить себе игнорировать то, чего математика никогда не забывает, а именно, что диференциал необходимо принадлежит своему интегралу.

18. Само собой ясно, что указанный метод должен бы удовлетворять главной цели всякой теоретической философии. Необходимая связь в данной действительности была бы именно обнаружена, если бы исследование установило, что изоляция понятий невозможна, что одно требует другого, чтобы слиться с ним в одно целое. К несчастью, только почти один метод математического интегрирования препятствует тому, чтобы весь род не оставался до сих пор одним только пустым названием. Этот вид уже отлично цветет и преуспевает и является величайшей славой умозрения. Вследствие этого, он является единственным прообразом для еще грядущих философских работ и единственной подготовкой для юношп, перед которым хотят выяснить недостатки имеющихся до сих пор философских попыток [1].

19. Как вредны для теоретической философии ошибки, обычно связанные с невниманием к условиям, так же благодетельно

[1] Одно требует другого, как при диференциальном исчислении оба диференциала взаимно требуют друг друга, чтобы сделать возможным интегрирование. Гербарт свой математический метод противопоставляет фантастическим построениям Фихтевской и Шеллинговской метафизики; однако и его метод носит сугубо метафизический характер. (*Ред.*).

действует на практическую философию забвение границ. Границы подавляют сердце, а оно расширяет освобожденное понятие до настоящей платоновской идеи, и понятие становится бесконечным и совершенным. Мыслить о совершенстве является счастьем для духа и источником лучшей жизни. Истина, красота, добро, все эти идеи рождены таким образом. Действительное, — говорит Платон,— хочет походить на них, но не может. — Но именно с этим не может примириться благородный энтузиазм, и это влечет его и должно влечь путем напряженной деятельности способствовать действительному, пойти навстречу идее.

20. И здесь именно, на этой величавой вершине, находится то место, где начинаются великие опасности философии. Разве стремлению к деятельности требуется только идея добра, чтобы действительно достигнуть добра? Разве рвение не нуждается в узде? Разве маятник не требует тяжести, сохраняющей темп и размер?

21. Наша эпоха достаточно ясно отвечает на эти вопросы и комментирует их. Но она не столь ясно говорит о средстве против зла, о том дополнении, которое воспитание должно неизбежно присоединить к оживляющей и воспламеняющей юношу философии, чтобы не вывести его из равновесия.

22. Это дополнение не может быть нигде найдено помимо области идей. Всякая задержка презирается умом, преисполненным идеалами. Он противится, он грозит ей со всей присущей ему энергией. Воспитатель узнает ум уже в мальчике и радуется в высшей степени, если встречается с ним, так как из этого вида дикости образуется прекраснейшее, добровольное и верное послушание. Дикость эта сама себя укрощает, как только ей укажут, что она должна это сделать по внутреннему чувству, а не внешнему принуждению и что нужно для этого сделать.

23. Не разрушайте благородного рвения, которого вы боитесь. Напротив, приучайте юношу рассматривать вещи мира сего, как лишь постепенно поддающиеся изменению в сторону добра, как величины, а изменения их как функции движущих сил, то есть, как необходимые, при всей видимой неправильности все же в высшей степени закономерные и в каждом своем шаге вперед точно определяемые следствия действующих причин. Покажите ему, как призрак незакономерности постепенно исчезает везде, куда проникает знание, и как знание достигает успехов везде, где ищет меры и величины (Mas und Grösse). Обнаружьте перед ним смешное высокомерие невежества, издавна, как и теперь еще привыкшего отрицать закон повсюду, где он не бросается прямо в глаза. Откройте ему чудеса анализа, научите его, как монотонное течение абсциссы точно и строго предопределять все изгибы, острия и узлы разнообразнейших кривых; как осторожно быстрая гипербола преследует свою асимптоту, чтобы при постоянном приближении никогда не коснуться ее, как даже бесконечно малые углы кривизны, ускользающие от всякого числа и меры, все же не могут уйти от сравнительного вычисления и определения. Научите его пониманию этого чуда, пусть он самостоятельно видит и находит, как все эти понятия о величине взаимно зависят друг от друга и взаимно

определяются. Пусть он находит их в природе и пусть придет к сознанию, что все эти удивительные кривые служат лишь символами для множества движений и изменений, протекающих перед глазами в действительности. Таким путем он научится наблюдать, и даже там, где не видит закона, будет искать его, или, по крайней мере, предполагать. Он будет воздерживаться от того, чтобы гореть и бушевать в диком бешенстве против этого закона, известного или неизвестного. Он поймет, что в мире действительности имеет значение не то, что он хочет, а то, что вытекает из его действий согласно совершенно иным правилам. Он будет осторожно стараться применить к себе эти правила, подчинить их служению заранее приобретенной идее добра и удержать их в ней. Таким образом он и на человека будет смотреть, как на ту же природу, поддающуюся обработке, несмотря на все ваши химеры радикального добра и зла. При этом совершенно нечего бояться материализма. Ваш ученик уже слишком хорошо усвоил общие понятия о величинах, чтобы забыть о том, что в них понятие материи является столь же случайным, как и понятие духа. Так же и повседневный опыт, никогда не упускаемый из виду, будет охранять его от возможности незакономерного смешения двух столь различных применений одной и той же теории.

24. Довольно о вещах столь далеких, по крайней мере, повидимому, от азбуки зрительного восприятия. Однако, это не так, потому что именно для возможности достижения этих высших целей необходима азбука зрительного восприятия. Юноша никогда не справится с интегральным исчислением, если мальчик не вполне освоит своих первоначальных упражнений.

25. Здесь еще следует прибавить нечто, относящееся к экономике педагогики. Финансовые препятствия разрушают прекраснейшие планы. Для педагога время является тем драгоценным благом, которое он должен наиболее экономическим образом распределить между различными делами, этого требующими. Если бы необходимость математики для законченного воспитания была бы доказана с точностью математической теоремы, то все-таки вещи, необходимые для жизни, для профессии, выставили бы еще более сильные давние притязания, — моральное образование и без того пользуется особым покровительством педагогов, — на то, что они помогают и служат воспитанию; кроме того, необходимо призвать некоторые украшения для эстетического чувства, для вкуса (не считая тех потаенных путей, по которым предметы роскоши проникают сами собой), и, наконец, нельзя же не позаботиться о тех знаниях, недостаток которых свидетельствует о вульгарнейшем невежестве. Если все это хорошенько распределить по отделам и подотделам, нанести на таблицу так, чтобы необходимейшее было отделено от менее необходимого, и всему определить год и час, то педагог не может не притти в ужас от этой страшной массы и не пожалеть о себе и о бедной голове своего ученика, в которую нужно втиснуть такое множество столь разнородных предметов. И перспектива становится еще более мрачной, если вспомнить, что все, собственно называемое наукой, первоначально возникало из истинного и драгоценнейшего чувства духовного удовлетворения у творца его, что действительным

признаком его остается именно эта радость и возвышенность; а вместе с тем теперь, когда все эти благодеяния должны долгими часами вбиваться в голову мальчика, они не только подавляют голову, но тянут и разрывают в разные стороны также и сердце, более глубокую, тонкую, участливую чувствительность. Это непременно должно вызвать чувство удовлетворения в связи с одним и досады на столь многие другие, вклинивающиеся в первое, и таким образом воспитание должно находиться в беспрестанной борьбе со смелыми головами, не примиряющимися с таким раздроблением духа, и вызывать беспрерывный ряд болезненных ощущений в прекраснейшей, кроткой душе, не прощающей себе непослушания. Вместо помощи возникающим идеям воспитание будет разрушать их другими; вместо того, чтобы согревать чувства новым теплом, оно будет охлаждать и убивать одно чувство другим.

26. Если от автора потребуют, чтобы он указал на истинную исходную точку основательного педагогического понимания, то он нашел бы ее в глубоком сознании этой истины. Именно это сознание побуждает Песталоцци отыскивать определенную последовательность в преподавании. И этому сознанию мы обязаны появлением азбуки зрительного восприятия.

27. Кто действительно знает математику, о которой идет речь, кто не только изучал ее, но как бы прочувствовал ее обаяние, тот никогда не посоветует добавочно навязать ее юношам, отдающимся обычному ходу преподавания с тем интересом, который только может быть возбужден им. Умственное состояние при математическом мышлении слишком отличается от того, в котором с юношеской надеждой ищут философской мудрости, или с любовью изучают древнюю историю, или отдаются песням поэтов. Нельзя, переходя от одного предмета к другому, менять эти настроения, как сменяют платье. Те, в которых что-то пробудилось под влиянием этих или многих других интересов, почувствуют, что математика — эта жрица четкости и ясности, только больше сбивает их с толка; они совершенно не будут знать, в какую сторону обратиться, и единственным спасением для них будет полное, пассивное повиновение своему учителю.

28. Но весь образ мыслей, представляющий себе, что предметы преподавания являются массой, части которой лежат все рядом, которому педагоги следуют, если не систематично, то весьма часто, в корне неправильно. Здесь имеется противоречие, приблизительно, такое же, как в физике между атомистической и динамической системами. Подобно тому как согласно последней далеко не вся масса материи расчленена в пространстве, так и ум питомца не может отдельно дать столько различных сил, столько отдельных кусочков своей общей способности к учению, сколько видов понимания требует от него преподавание. Напротив, способность к учению является интенсивной величиной, которая постоянно должна заполняться непрерывным потоком соответственной ей основательности преподавания. Правда, здесь невозможно рассмотреть этого с действительно подобающей строгостью мысли. Но можно достаточно легко убедиться. Во-первых, в том, что всего выгоднее иба-

виться от затруднений, обусловленных недостатком времени при множестве предметов преподавания, путем умножения и усиления внутреннего содержания и значительности всего изучаемого во время каждого урока, вследствие чего большое количество ранее установленных отделов и подотделов сольется воедино. Во-вторых, что каждый час подобного основательного преподавания дает и оставляет в уме ученика известную силу и что необходимо сохранять различные виды сил, порожденных преподаванием, следовательно, необходимо оберегать их от того, чтобы они направлялись и действовали друг против друга (потому что иначе это приведет к той борьбе чувств и той парализованности духа, при которой всякая самостоятельность характера становится немыслимой). В-третьих, что следует возможно выгоднее пользоваться объединением порожденных уже сил, чтобы таким образом выигрывать все более и более. В-четвертых, следовательно, при распределении преподавания по годам и часам, необходимо прежде всего считаться с тем, какие из этих сил являются наиболее полезными и энергичными, чтобы позаботиться об них в первую очередь и наиболее тщательным образом установить весь процесс так, чтобы ни одна сила не оставалась праздной, а напротив все ранее созданные могли бы в дальнейшем действовать со всей присущей им энергией.

29. Если будут рассчитывать таким образом, то для математики обязательно найдется место в расписании уроков.

30. В таком случае не будут завидовать тому, что, с одной стороны, математика в три различных периода юного возраста будет составлять одну из главных частей преподавания, с другой, в промежуточные времена она будет поддерживаться и укрепляться рядом специально выделенных упражнений.

31. За вычетом наиболее ранних упражнений в счете, измерении и прочих, математика впервые выступает на восьмом, девятом или десятом году в виде азбуки зрительного восприятия и требует в продолжение, приблизительно, трех четвертей года — по учебному часу в день, наряду с несколькими часами упражнений. На двенадцатом, тринадцатом, четырнадцатом году в продолжение полутора года и опять-таки ежедневно по часу будет достаточно, чтобы вполне уяснить арифметику, геометрию, тригонометрию и начальную алгебру. Наконец, на восемнадцатом, девятнадцатом или двадцатом году высший анализ опять в полуторагодовой период при одном уроке в день завершил бы изучение математики насколько желательно неспециалисту владеть ею для своего дальнейшего развития и для применения ее в жизни. Впрочем, при этом примерном расчете имеется в виду только чистая математика. Для прикладной математики у педагога обычно нехватает материала.

32. Но уроки не должны быть реже, чем по часу в день, если хотят рассчитывать на то, чтобы в ученике сохранилась необходимая умственная сосредоточенность.

33. Прочее преподавание даст много поводов для упражнений в промежуточные периоды.

ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ О МИРЕ, КАК ГЛАВНОЙ ЗАДАЧЕ ВОСПИТАНИЯ[1].

1. Единую задачу воспитания можно целиком выразить в одном только слове: нравственность.

2. Можно бы и поставить воспитанию столько же задач, сколько имеется целей, дозволенных для человека. Но в таком случае было бы столько же педагогических исследований, сколько и задач; эти исследования производились бы независимо от взаимоотношения между этими задачами, и не было бы видно, ни чем должны ограничиваться отдельные воспитательные меры, ни каким образом они могут способствовать друг другу. Мы оказались бы слишком бедными в отношении вспомогательных средств, если бы захотели непосредственно осуществить каждое намерение в отдельности. И все, что имели ввиду выполнить только однажды, оказалось бы удесятеренным благодаря непредвиденным и неучтенным побочным и последующим влияниям, вследствие чего правильное соотношение между всеми частями дела оказалось бы нарушенным. Следовательно, такая точка зрения непригодна для развития педагогических исследований.

Чтобы иметь возможность основательно и правильно продумать все дело педагогики как единое целое и планомерно выполнить его, предварительно необходимо иметь возможность понимать задачу воспитания как одну единую.

3. Нравственность всеми признается как высшая цель человека, а следовательно и воспитания. Отрицающий это не может собственно знать, что такое нравственность; во всяком случае он не имел бы права разговаривать об этом. Но, для того чтобы поставить нравственность в качестве всей цели человека и воспитания, необходимо расширить самое понятие и, кроме того, указать на необходимые предпосылки, служащие условиями ее реальной возможности.

4. Добрая воля, постоянная решимость мыслить себя, в качестве индивида, подчиненным всеобщеобязательному закону — вот обычная и с полным основанием ближайшая мысль, о которой напоминает нам слово нравственность. Если мы при этом подумаем о властности, о сопротивлении противоположным состояниям духа,

[1] Эта статья, написанная в 1802 году, непосредственно приводит к мыслям, положенным Гербартом в основу «Общей педагогики». Свою этику он разработал в 1803 г. Но здесь основные черты ее излагаются впервые. Далее в статье следует отметить указание на источники интереса, разделение предметов преподавания на историко-филологические и физико-математические.

которым человек должен поддерживать в себе эту добрую волю, то нравственность из простого свойства и определения воли переходит в добродетель, в силу, дело и деятельность определяемой таким образом воли. Отличным от обоих является также и то, что относится к легальности, правильное познание нравственного закона, и опять таки отличным от знания общего закона и даже от знания обычных и признанных правил долга в обыденной жизни является меткое суждение о том, чего, в единичных случаях, в отдельные мгновения, при непосредственном соприкосновении человека с судьбой, следует избегать и что должно быть сделано и выбрано в качестве наилучшего, как непреложное и единственное добро. Философия находит все это в понятии свободы, а от людей она ожидает и требует этого именно так же непосредственно, как проявления свободы.

5. Может ли воспитатель предпринять что-либо с этим родом представлений, в том виде, как они установлены?

6. Предположим даже, что речь идет только о нравственном образовании в самом тесном смысле; возможно вычеркнуть из него все научное, все упражнения, все направленное к усилению духовной и физической энергии, насколько сочтем это допустимым, и отложить это все для других размышлений, но разве то, что представляется философу, когда он ставит перед собой понятие о нравственности, дается ли также и воспитателю? Находит ли он перед собой добрую волю так, что ему только нужно направить ее против склонностей и указать ей на нужные объекты путем преподавания морали? Течет ли и для него интеллегибельный источник, дозволительно ли ему смело низводить с неба тот поток, истоки которого для него неизвестны? Фактически для приверженцев наших новейших систем нет ничего более последовательного, чем спокойное ожидание того, что в его питомце совершенно самопроизвольно проявится радикальное добро, или, быть может и радикальное зло, нет ничего более последовательного, чем тихое уважение к той свободе, которую он должен предполагать в нем, как и в каждом человеке, чем стремление не нарушать ее ложными стараниями (причем следовало бы спросить, возможно ли вообще нарушить свободу?). Таким образом он может отказаться от важнейшей части своего дела и, наконец, ограничить все свои заботы простым сообщением сведений. Да и нечто подобное действительно и серьезно утверждалось уже однажды одним из сторонников этой системы.

7. Однако же нельзя столь строго применять эти теории. Они сами были бы сломлены при своем возникновении под гнетом подобной последовательности. Можно надеяться, что первый же трансцендентальный философ, заинтересовавшийся воспитанием, сумеет указать приличную точку зрения для этого. Постулат, гласящий, что воспитание должно быть возможным, будет сперва снабжен правовым титулом; затем найдется достаточно простора в чувственном мире, а для всех, кто должен что-то делать в нем, будет в силе реалистическое воззрение. Подобно тому как свобода в силу своего постановления (нравственного закона) может выдавать себя за нечто, равное причине в царстве явлений, так и чувственный мир, приведенный в порядок воспитателем, позволит представлять себя

действующим на свободу питомца; и этого достаточно. Таким образом мы получаем наше поле, но, правда, не правила для метода работы, но пусть сперва воспитатель изобретет их самостоятельно, а трансцендентальный философ уже после сумеет вывести их из своей системы.

8. Для воспитателя нравственность является фактом, природным явлением, которое, правда, уже случайно проявлялось в душе ребенка небольшой своей частью и лишь в исключительные мгновенья, но должно сказаться во всем своем объеме, стать постоянным, воспринять в себя все прочие события, мысли, фантазии, склонности, желания и превратить их в части самого себя. С такой полнотой это природное явление должно совершаться всей массой духовной энергии питомца. В той несовершенной форме, в которой действительно проявляется добрая воля, или вернее каждое отдельное доброе хотение, они выражаются как определенное количество деятельности, определенная часть целого, при этом она так и в таком количестве определена только для этого определенного мгновения. С течением времени масса вырастает, убывает, исчезает, становится отрицательной (как кривая линия), снова вырастает и все это поддается наблюдению, поскольку питомец открыто проявляет себя.

9. При всей определенности, с которой это совершается, оно совершается с необходимостью, как неизбежный результат известных духовных причин, столь же необходимый, как всякий результат в физическом мире, но совершенно не по физическим законам (тяжести, силы и т. д.), не имеющим ни малейшего сходства с законами духовного влияния. Воспитатель хочет попытаться, совершенно также, как и астроном, путем правильных вопросов, поставленных природе, и точного и достаточно продленного ряда умозаключений выпытать закономерность хода лежащих перед ним явлений и вместе с тем открыть, как можно модифицировать их преднамеренно и планово. Реалистическое воззрение не терпит ни малейшего вмешательства со стороны идеалистического. В область воспитателя ни через какие щели не должно проникать ни малейшего веяния трансцендентальной свободы. Что может он предпринять с незакономерными чудесами сверхестественной сущности, в отношении которой он не может ни рассчитывать на содействие, ни предвидеть и предупредить помех, ею вызванных. Пожалуй, давать поводы, устранять препятствия? Следовательно, абсолютной возможности были поставлены препятствия? Следовательно, для нее имеются другие поводы помимо ее собственных, чисто первичных начинаний? Следовательно, интеллигибельное снова в плену у механизма вещей природы? Надеюсь, что философы лучше вспомнят о своем собственном понятии! Трансцендентальная свобода не может и не должна быть отнесена к сознанию, подобно внутреннему явлению. Напротив, та свобода выбора, которую мы все находим в себе, которую мы почитаем, как наилучшее проявление нас самих и которую мы хотели бы возвысить превыше всех прочих явлений, и есть то именно, что обосновать и укрепить стремится воспитатель.

10. Сделать так, чтоб питомец сознавал себя выбирающим добро и отвергающим зло, именно это и ничто иное является воспитанием

характера! Этот подъем до сознающей себя личности должен несомненно происходить в душе самого питомца и совершаться путем его собственной деятельности; было бы нелепостью, если бы воспитатель должен был создать самую сущность энергии к тому и влить ее в чужую душу. Но поставить уже имеющуюся налицо и с необходимостью верную своей природе силу в такое положение, чтобы подъем ее неминуемо совершился, — вот что должен считать возможным воспитатель; и важнейшей задачей всех своих начинаний он должен считать достижение, обоснование, вызов и дальнейшее направление этого подъема.

11. Теперь становится необходимым подвергнуть более глубокому философскому исследованию понятие нравственности (которое мы должны рассматривать здесь, как знакомое и данное). Началом этого исследования будет простой анализ, а развитие — необходимым синтезом, в силу того, что оно указывает на предпосылку, к которой понятие относится по существу, причем, однако, нельзя отнести ее к его содержанию. Форма этого исследования применяется чрезвычайно часто, но правда не может проявиться здесь с полной строгостью и отчетливостью.

12. Первым предикатом доброй воли является повиновение. Противостоять ей должно повеление, или, по крайней мере, нечто, что может предоставляться, как повеление. Предметом повеления является нечто повелеваемое. Но не всякое повиновение, какому бы то ни было повелению является нравственным. Повинующийся должен проверить повеление, выбрать его и почтить, то-есть самолично возвысить его до повеления себе. Нравственное повелевает само себе. Это повелевает он себе? Здесь проявляется всеобщее затруднение. Кант, лучше всех чувствовавший это затруднение, после долгих колебаний поспешно подсовывает форму закона, его всеобщность (чем он отличается от мгновенного произвола) вместо содержания. Другие подсовывают здесь свои теоретические понятия, приближение к божеству, к чистому я, к абсолюту, а также нравы и законы своей страны, или даже полезное или приятное. Человек без предвзятого мнения признает пустое место пустым. Он делает такой вывод: понятие нравственности всем известно, если бы в нем содержался определенный предмет повеления, то этот предмет был бы известен нам вместе с понятием. Следовательно, оно не содержит определенного предмета. Однако же, оно все же относится к повелению, которое следует предположить заранее, т. е. следует заранее предположить и воление, так как повеление само является волей. Это воление является первоначальным и первым, повиновение следует за ним. Но если это первоначальное воление является неопределенным, однако же действительным, то оно очевидно будет неопределенно множественным. В этом заключается причина того, что от повиновения нельзя быть приведенным к нему, потому что повиновению в качестве повеления противостоит лишь общее понятие о том, что вообще имеется подобное воление, выступающее в качестве закона против всех склонностей и индивидуальных случайных желаний.

Платон говорил: «Толпа ищет добро в наслаждении, более образованные в понимании, но последние не умеют сказать в понимании

чего именно, а под конец вынуждены сказать: в понимании добра».

13. Прежде чем отыскать характерные черты тех душевных актов, которые здесь проявляются в качестве воли повелевающей, противопоставленной воле повинующейся, необходимо сделать еще два замечания. Во-первых, эти акты в себе не могут быть чем-то собственно нравственным! Они налицо раньше, они независимы до того, как вступят в повелевающее отношение к склонностям, но они принадлежат нравственности лишь поскольку они становятся членами этого отношения. Следует искать первоисточники повелевающей воли в совершенно иной сфере. Во-вторых, поскольку эти неопределенно многократные акты мотивируют повиновение, они должны быть построены таким образом, чтоб можно было охватить их общим понятием, для которого имеет значение общее и обет верности, наряду с единым и постоянным вниманием, самокритикой и смирением, венчающими нравственное. Построение должно быть таким, чтобы отталкивать все чужеродное; оно должно установить строгую противоположность между достойным и хорошим, с одной, пошлым и дурным, с другой стороны; благодаря ему должна возникать громкая внушительная повелительность нравственных императивов; ведь все это немыслимо до отношения разума к склонности. Подобное построение не может быть только логичным. Его нельзя почерпнуть из хорошо классифицированной этики, последняя охлаждает волю, а не подгоняет ее. Здесь гораздо больше требуется построение частью поэтическое, частью прагматическое. Однако же, пора отыскать элементы, из которых следует строить[1].

14. Напрасно стали бы подчинять желания повиновению, если бы хотели затем снова превратить разум в желание. Вечно истинным остается положение Канта: никакой практический принцип не должен требовать действительности какого-либо предмета. Но что из этого следует? Ничего иного, кроме того, что первоначально разум вообще не есть воля, потому что воля, не хотящая ничего, является противоречием. Разум воспринимает и судит, восприняв окончательно. Он созерцает и судит, затем снова обращает взор и созерцает дальше. Это сохранится, когда мы снова возьмем предыдущие нити. Повинующийся почитает повеление, то-есть он порождает его, по крайней мере, как повеление. Как же он должен при этом представляться сам себе? Устанавливающим заповедь? Или находящим имеющуюся налицо необходимость? Следует ли ему стремиться к тому, чтобы показать себя господином, владыкой и как бы собственником всего своего внутреннего запаса разумности и жизни? И не было бы, если не более правдивым, за то более надежным для правильности его суждений, если бы он стремился к тому,

---

[1] Построение, т. е. приведенное в порядок заключительное изложение отдельных суждений, приобретенных в какой-либо области с определенной точки врения, подобно тому, как математики устанавливают требование конструировать из данных кусков геометрическую фигуру, отвечающую тем или иным условиям. В данном случае построение должно быть поэтическим, т. е. вызывать свободное от желаний эстетическое удовлетворение, и прагматическим, т. е. должно воспринимать в качестве возможных членов волевые отношения индивида.

чтобы обосновать только чужую волю совершенной разумности. Он не должен представляться себе в качестве устанавливающего заповедь, потому что первое в нравственности, повиновение, уничтожается, как только на место другого становится произвол и как только, в каком бы то ни было смысле, воля показывает себя основанием для повеления. Нравственный вполне и всецело смиренен. Здесь заранее предполагалось, что в отношении понятия нравственности это должно быть известным.

15. Итак, он представляется себе в качестве находящего необходимость. Или, быть может, он даже совершенно не представляется сам себе, потому что ведь он мог отыскать необходимость, не обращая своего взора на себя. Сперва следует спросить: какая необходимость оказывается найденной? Не теоретическая: различие между обязанностью по внутренним или внешним побуждениям известно, и отнестись с уважением к повелению не значит приспособиться к неподлежащему изменениям. Также и не логическая, потому, что последняя тоже является обязанностью по внутреннему побуждению, кроме того, она указывает на высший принцип и таким образом только перемещает вопрос: как и почему он необходим? Следовательно, это не есть нечто решенное, заученное, данное в опыте или отысканное путем физики. В этих пределах безусловно прав Кант, противополагающий эмпирическое чистому разуму. Но, надеюсь, здесь не ответят: моральная необходимость. Потому что, только что перед этим было показано, что здесь мы находимся совершенно вне области морали. Здесь речь идет о первоначально необходимом, которое может стать нравственно необходимым лишь в том случае, когда оно управляет повинующимся вопреки его склонностям.

16. Среди известных нам необходимостей остается только эстетическая.

17. Последняя характеризуется тем, что высказывается исключительно в абсолютных суждениях совершенно без доказательств, впрочем не внося принудительности в свои требования. На эту склонность она совершенно не обращает внимания, не благоприятствует ей и не оспаривает ее. Она возникает при законченном представлении о своем предмете. Для различных предметов имеется столько же первоначальных суждений, нисколько не ссылающихся друг на друга, чтобы быть логически выведенными друг из друга. Самое большое, что встречается, это то, что после выделения всего случайного у различных предметов снова встречаются сходные условия и что последние естественно порождают сходные суждения. Поскольку мы знакомы с простыми эстетическими отношениями, мы составляем об них простые суждения. Эти суждения стоят во главе искусств с вполне независимым авторитетом. Среди искусств в этом отношении в особенности выдается музыка. Она может определенно перечислить все свои гармонические соотношения и столько же определенно показать правильное их применение. Но, если бы стали требовать доказательств от учителя генерал-баса, то он мог бы только рассмеяться и пожалеть о тугих ушах, еще не воспринявших их! Особенно важно то, что эстетические суждения никогда не требуют действительности своего предмета. Если же он имеется

и остается, то сохраняется и суждение, указывающее, каким он должен быть. В силу этой устойчивости оно для человека, не имеющего возможности бежать от него, приобретает значение строжайшего принуждения. Безвкусие есть преступление для художника. Конечно, поскольку он хочет быть художником. Ему не запрещается уничтожать свою неудачную картину и запереть орудия, которыми он не владеет, наконец, совершенно отказаться от искусства.

18. Только относительно себя человек не может решать. Если бы он сам был предметом таких суждений, то последние своим спокойным, но внятным языком со временем оказали бы на него свое принудительное влияние, подобно тому как влияет на диллетанта принятое им решение стать мастером. К этому же эстетическое суждение, пробиваясь из глубин души в силу своего возникновения, воспринимается как принуждение, хотя принуждения и нет в том, что оно говорит. Счастливо бывает, если такой порыв побеждает с самого начала, — со временем он проходит, но осуждение остается, и человек медленное его давление называет совестью.

19. Встречаясь с первоначально практической, следовательно, эстетической необходимостью, нравственное преклоняет перед нею свои требования, чтобы ей подчиниться. Следовательно, требование (желание) было членом эстетического отношения. И созерцающий обращает свой взгляд на себя постольку, поскольку в нем живет требование, встречаемое в судимом соотношении. Впрочем несомненно эстетическое требование оставалось бы вполне тем же, если бы требующим являлся некто другой, находящийся именно в том же положении. Так судим мы о других, только с большей легкостью, чем о себе; и требование сохраняет свое значение, или, по крайней мере, должно бы сохранить его для другого, но мы надеемся, что он сам придет к этому.

20. Если же бы мы захотели познать эстетические суждения, направленные на волю, т. е. если захотели установить практическую философию, то прежде всего нам бы пришлось совершенно и окончательно отказаться от идеи высшего нравственного закона, как от единственной заповеди чистого разума, в отношении которой все прочие нравственные законы являлись бы лишь его применением. Напротив, шаг за шагом рассматривая волю в простейших мыслимых отношениях, могущих проистекать из ее направленности на самое себя, на другие воли и на вещи — мы бы увидели, что для каждого из этих отношений с непосредственной очевидностью возникает первичное, абсолютно независимое эстетическое суждение с совершенно особыми признаками. Впоследствии следовало бы построить полученные таким образом суждения так, чтобы получился жизненный уклад. Это бы свободно удалось нам, если бы мы достигли того, чтоб с самого начала тотчас приводить одно к другому эти суждения, с присущей им ясностью, в их простейших и точнейших определениях, без примеси чего-либо постороннего и без искажения попытками лживой философии. Противоположность без труда поясняет, почему бывает трудно установить систему практических настроений, могущую придать характеру устойчивость и единство, из суждений, случайно и беспорядочно порождаемых повседневной жизнью.

Но если бы при этом построении наука позаботилась о правильности рисунка, то богатство жизни, частью просветленное поэзией, частью убедительное, как историческая истина, помогло бы выполнить его то в целом, то в частностях в изменчивой окраске, оттеняя его то тем, то иным контрастом.

21. Но эта педагогическая мысль является преждевременной, хотя и не намного, так как применение общих соображений уже близко и требуется только еще раз оглянуться на нравственное повиновение. Как относится оно к этой системе практического разума?[1]. Повинующееся должно быть и оставаться волей. Но оно должно отчасти изменить свое направление[2]. Первоначально же всякое веление, желание, требование направлено на предметы.

22. И не следует думать, что можно произвольно подсунуть одинаково воле эти предметы. Тот, кто слабо хочет, чувствует отвращение ко всему, как только ему в этом отказывают. Следовательно только в абстракции можно отделить волю от ее направления.

23. Но кто много знает и много думает, тот многого и требует; и тот, чьи представления хорошо ассоциированы, ассоциирует также и требование. Изменить направление какого-либо требования значит собственно задержать это требование, но с тем, чтобы рядом с ним немедленно готово было бы выступить другое. Но это посильно только для весьма быстрого и живого ума. Именно по этому для взрослых это легче, чем для детей. Но воспитание уже дало и завоевало для хорошо воспитанных детей свободу задерживать временно всякое желание без большого труда; впрочем эта свобода сама по себе еще не имеет ничего общего с нравственностью. Но сразу видно, что здесь дело только в том, овладеет ли ею эгоизм или практический разум, и в одном случае она становится благоразумием, а в другом нравственностью.

24. Следовательно, здесь непосредственно открывается нам первейшее в воспитании. Мы должны пробуждать много желаний, никоим образом не позволяя им без удержу устремляться на свой предмет. Должно казаться, что неистощимый запас воли, как бы заключен в бронзовом сосуде, открываемом разумом, где и когда он хочет. Так будет казаться, если вначале соприкосновение с предметами будет возможно более разнообразным, а постоянно чувствуемая узда при случае будет достаточно крепкой, для того чтобы запечатлеть в душе сознание, что нельзя безусловно рассчитывать на достижение какого бы то ни было предмета. Здесь впрочем

---

[1] Наша психология не должна обижаться на то, что здесь практический разум отчасти совпадает с эстетическим суждением и зато ничего не знает о сродстве с трансцендентальной свободой. Действительно нельзя не обратить внимания на то, что последняя должна бы войти в практическую философию по той схеме. Можно бы столь же успешно примешать ее к теоретической музыке или пластике. Ввиду опасных последствий можно временно утешаться воспитанием. Для теоретической же философии будет весьма желанным (по крайней мере, это в высшей степени заметно у Канта), если ей больше не придется ради своей сестры терпеть эту нелепость, бессмыслицу которой она бы давно признала и много раз готова была признать. *Прим. Гербарта.*

[2] Сравните с этим мудрость, храбрость, осторожность Платона, главным образом по изображению их в 4-й книге Республики. *Прим. Гербарта.*

известно, что нравственная дисциплина (Zucht) всего лучше проявляется как безличная необходимость, и, что она должна смягчаться большой любовью и большой снисходительностью, и вообще здесь предполагается умение укрощать так называемое детское упрямство, не нарушая детской беспечности.

25. На сколько следует остерегаться того, чтобы грубое желание могло доказать свою силу делом и стать, благодаря этому, волей, на столько же нужно, напротив, всякий раз, как поднимаются правильные размышления, постараться превратить в действие и поддерживать их, пока они не достигнут своей цели.

26. Если мы видим, что мальчик, благодаря ли искусству, природе, или случаю, часто начинает испытывать свои силы на чем-либо новом, свободно оставляя то, что находит нелепым, но твердо и энергично выполняя обдуманное им; что его легко пробудить во всех отношениях, что несправедливость легко раздражает его и что его легко поучать, направить и устыдить, найдя для этого настоящие слова, то мы можем только радоваться такому зрелищу и предсказывать ему много хорошего. Мы называем его свободным, предполагая, что своими открытыми глазами он вскоре увидит и постигнет то, что разумно, и перед ним не встанет таких препятствий, которые могли бы заставить замолчать его суждение и пересилить его.

27. Но мы, быть может, забываем, что важно и то, какой именно мир представляется мальчику, его суждениям и упражнениям в деятельности.

28. Пусть этот мир будет богатым, широко раскинувшимся кругом многогранной жизни! Мальчик будет всматриваться во все его части. Он будет трогать и передвигать то, чего может коснуться. Будет созерцать остальное, чтобы мысленно перенестись туда, будет критиковать людей и поведение их. Будет сравнивать быт и сословия по блеску, преимуществам и независимости. Он будет, по крайней мере, мысленно подражать, пробовать, выбирать. Если же обаяние чего-либо одного всецело захватит его, то он станет рассчитывать и в таком случае будет потерян для неподдельной нравственности.

29. Или же, напротив, он ни к чему не будет привязываться. Отроческие годы могут пройти для него под постоянным влиянием быстро сменяющихся радостей. Только пусть он будет уверен в своей физической силе, в своем здоровье, в своей свободе от потребностей и в своей внутренней выдержке и пусть соберет целую сумму четко воспринятых явлений в попутно выработанном познании, чтобы не чувствовать себя чужим в вещах мира сего. Пусть он теперь познакомится с тем приличием, которое требуется от взрослого юноши при первом его вступлении в общество. Пусть он вступит в него с боязнью ошибиться, с желанием научиться, но впрочем спокойно, ничего не ища и ничего не страшась, и посмотрит кругом. Таким образом его сосредоточенная сознательность постигнет все отношения. Противоположность между смешным и приличным с легкостью определит и суждение его и поведение. И наряду с приличным он найдет и постыдное и почетное, честность и верность, неискренность и предательство. И, если он действительно обладает подражательным духом, то он с самого начала полон участия, полон

вдумчивого понимания чужих страданий и надежд, а следовательно предрасположен к сознанию, признающему и ценящему красоту души, добро. Из этого сознания он выработает себе закон и обязанность следовать этому закону, потому что он не может поступать иначе и стал бы презирать себя, если бы не последовал. Поэтому он будет и может следовать закону; и вы снова и с умноженной значительностью назовете его свободным, и с полным правом, в благороднейшем значении слова, даже, если вы вполне точно знаете, как он стал и должен был стать таким.

30. Стал ли он свободным, или нет и насколько свободным, зависит от психологической случайности; углубится ли он в расчеты эгоизма, или же в эстетическое восприятие окружающего его мира. Эта случайность не должна оставаться случайностью. Воспитатель должен смело предположить, что он, если только правильно примется за дело, может, пользуясь эстетическим представлением о мире, определить это понимание достаточно рано и сильно, для того чтобы свободная твердость духа получала закон не от светской мудрости, а от чистого практического размышления. Чтобы подобное представление о мире, обо всем известном мире всех известных времен, могло в случае необходимости заглушить дурные впечатления неблагоприятного окружения, оно с полным правом должно считаться главным делом воспитания, для которого предварительная нравственная дисциплина (Zucht) пробуждающая и укрощающая желания, служит только необходимой подготовкой.

31. Понятие об эстетическом понимании мира шире сходного понимания человеческого желания, следовательно, шире, чем того непосредственно требует нравственность. Таким оно и должно быть, потому что хотя внешние предметы являются для нас случайными, и хотя правильно считать случайными возможно большее количество их, однако же, для нас все таки вообще невозможно уйти из сферы внешнего. И вот поднимаются различные требования эстетического чувства, характер которых по существу не отличается от эстетических суждений воли. Их принудительность воспринимается тем сильнее, чем ближе для нас внешнее. Отсюда та властность, с которой внешняя честь, приличия, светский тон, словом все служащее к устранению первичной грубости, предъявляет свои требования к людям с начатым уже воспитанием. Говорят, что имеется лишь единая добродетель. Почти столь же правильно можно бы сказать, что имеется единое эстетическое чувство. Человек, с холодной преднамеренностью оскорбляющий это чувство, готов, если не совсем отойти от нравственного, то во всяком случае подводить под нравственное чуждые принципы, проистекающие или из стремления ко внутреннему величию и благополучию, или из буржуазной и религиозной рассудительности.

32. Относительно того как должно быть построено эстетическое представление о мире, требуется сказать лишь одно слово, являющееся собственно повторением предыдущего: следует остерегаться приводить друг к другу эстетические суждения. Из этого также следует, что надо воздерживаться от отрицания коллизий. Но если требуется, как здесь дальше указано, чтобы рано и много читали

классических и избранных поэтов, чтоб много упражняли чувства в восприятии всевозможных произведений искусства, то связность, а также и не названные причины будут без труда угаданы.

33. Остановимся еще на нескольких основных чертах этого представления о мире, поскольку оно непосредственно касается нравственного.

34. Понятно, что отдельные основные суждения над волей[1], конечно, не в виде формул, а в виде суждений над индивидуальными случаями, именно вследствие своей простоты и абсолютного первенства не могут не устанавливаться ребенком, поскольку его к тому побуждают окружающие условия. Часто повторялось, и надеюсь, всеми признано, что нежная заботливость матери, дружественная серьезность отца, тесное единение семьи, порядок в доме должны представляться непосредственному взгляду ребенка во всем своем достоинстве и чистоте, потому что он судит только о том, что замечает, и потому что видимое им представляется ему единственно возможным и образцом для подражания.

35. Предположим, что первое условие выполнено (или в дальнейшем заменено благодетельной гуманностью незаурядного учителя); как пойдет дальше воспитание? Оно должно оставить этот узкий круг; оно обнаружит заслуживающую порицания слабость, если захочет задерживать ребенка в узкой сфере ближайшего, уже изученного им, из страха перед лежащим за его пределами. Оно должно итти и вверх и (вниз) во всех направлениях. Вверх следует сделать только один единственный шаг, не забираясь выше. В других направлениях бесконечная широта и глубина. Ввысь должно открыться царство сверхчувственного, потому что среди видимого сфера семьи является самым прекрасным и достойным. Но в противоположном направлении лежит действительность и отчасти сама показывает с внушительной очевидностью свои недостатки и нужды, отчасти в обязанности воспитания входит вполне обнаружить то, чего питомец не видит, однако же должен видеть, чтоб иметь возможность жить как человек.

36. А так как контрасты взаимно усиливаются и тем больше, чем дальше отступают от среднего, то можно бы легко притти к правилу, постоянно итти в обе стороны одновременно и равномерно, чтобы на ряду с углубляющимся мраком еще ярче выступал все более яркий свет, — если бы только дорога была бы одинаково открыта в обе стороны и шла бы одинаково.

37. По причинам, перечисление которых было бы здесь слишком длинным, явствует, что преподавание должно одновременно вести в направлении этой высшей твердой точки два раздельных, но постоянно одновременно развивающихся ряда, чтобы, наконец, соеди-

---

[1] В настоящее время у автора имеются причины, побуждающие его защититься от подозрения в том, будто он хочет создать новую нравственность и таким путем осмеять строгие требования старой и истинной. Поэтому можно поставить здесь знакомые названия законности (правдивости) доброты, самообладания. Более точное определение не снимается. Оно ставит себе в заслугу только яснее высказать старое, не вводя ничего нового. *Прим. Гербарта.* (См. Общая педагогика, книга 3, гл. I и III, абз. 6.)

нить их в ней. Эти ряды мы отличаем под названием: познание и участие. Ряд познания естественно начинается с упражнений для заострения и первой обработки зрительных восприятий и ближайшего опыта, короче, с азбуки чувств (с первоначального воспитания чувств). Несколько труднее указать начальную точку ряда для развивающегося участия и оправдать это указание. Более точное рассмотрение скоро обнаруживает, что эта точка не может лежать в теперешней действительности. Сфера детей слишком узка и обозревается слишком быстро; сфера взрослых у культурных людей слишком высока и слишком сильно определяется отношениями, которые нежелательно объяснять маленькому мальчику, даже если бы это и было возможно. Но хронологический ряд историй оканчивается в современности, а в истоках нашей культуры, у греков, благодаря классическому изображению идеального отроческого возраста в поэзии Гомера для всех последующих времен, фиксирована светлая точка. Если не бояться начать преподавание благороднейшего из языков раньше языка, предписанного ученым, то, с одной стороны, мы таким путем избежим бесчисленных искривлений и искажений во всем, относящемся к пониманию литературы, истории человечества, мнениям, искусствам и т. д.[1], с другой стороны, будем уверены в том, что предложили интересу мальчика события и личности, которыми он может вполне овладеть и от которых может перейти к бесконечно разнообразным собственным размышлениям о человечестве и обществе и о зависимости обоих от высшей власти.

40. Раннее воспитание детского чувства оказалось бы совершенно недостигнутым, если бы нравственное впечатление, остающееся после успокоившейся радости, вызванной занимательным рассказом, могло бы оказаться хоть сколько-нибудь двусмысленным. Уже соотношение между вымыслом и правдой, между первобытностью и образованием должно постоянно бросаться в глаза мальчику при сравнении этой картины с той средой, в которой он живет. И двойная противоположность, с одной стороны, между людьми, созданными поэтом, и его близкими, которых он любит и уважает, с другой стороны, и еще большая между теми богами и провидением, мыслимым им по образу его родителей и почитаемым по их примеру, — производит на сохраненную в чистоте юношескую душу действие, противоположное тому, которое проявляется в тех, кто ищет защиты от скуки, навеянной длинными религиозными проповедями в фантазиях, которым может дерзко играть, и ищет удовлетворения в искусственных упражнениях, относительно которых он думает, что ему можно будет удивляться в них своему собственному совершенству. Мальчик играет в действительности; играя он реализует для себя собственные фантазии. Если бы нашелся мальчик настолько несчастный, чтобы позавидовать сверх-

[1] Этот предмет настолько богат и важен, что для него требовалась бы особая книга. Автор пишет, уверившись в исполнимости этого на опыте. Впрочем по многим причинам «Одиссее» следует отдать предпочтение перед «Илиадой». Но после десятилетнего возраста это начинание явилось бы запоздалым. *Прим. Гербарта.*

чувственному царству божества и потребовать в нем пустое место для своих выдумок (фикций), то он должен был бы страдать недостатком внешней жизненности, и в таком случае надо бы улучшить его питание и усилить его гимнастические упражнения.

41. Но пусть мир, созерцаемый им в часы сосредоточенности, расширяется все дальше и дальше; пусть, хотя и заключенный между все теми же крайностями, он отодвигает их в пространственные дали, чтобы нашлось место для множества характеров, выступающих в истории, из которых каждый, по возможности, пусть будет освещен первым автором, его описавшим, или, по крайней мере, блеском, распространяющимся из чистейших источников исторического освещения на более темные эпохи. Периоды, не описанные никаким мастером, духом которых не дышит ни один поэт, представляют мало ценности для воспитания. Но, если обучают языкам ради произведений, то странно, когда отнимают у этих произведений их интерес, обращаясь к предвосхищающим их содержание прозаическим пересказам, в совершенно дурацком тоне, претендующим на подражание детскому. Новейшие времена должны усидчиво изучаться более зрелым юношей. Мальчик может на досуге странствовать в более раннем мире, главным образом в древнем, если он приступил к Гомеру, как это должно быть, только что выйдя из беспомощного раннего детства[1].

42. «Каждому свое!» Необходимо отдать должное этому изречению при всяком изображении, обдумывании, освещении разнообразных характеров. Благодарно воспринимать из рук чистой поэзии и тщательно использовать, если и не подражать, все то чистое и ясное, что она показывает, когда устанавливает и группирует личности, есть первая обязанность воспитателя. Но картина, которую он должен создать, не имеет рамы, она открыта и широка, как мир. Вследствие этого здесь падают все особенности, которыми отличаются различные виды поэзии; голым и неприкрытым остается все слабое и дурное, ранее оправдывавшее себя умыслом, лежащим в творении искусства. Совесть включается в творения. Как бы сильно поэт не протестовал против этого, воспитатель, опираясь на воззрение Платона[2], изгоняет его из своей сферы, если в нем истина и понятность дурного не служат и не хотят служить для очищения более хорошего, для возвышения добра.

43. В то время как путем чтения поэтов и историков, возрастающего знания людей, моральных и религиозных поучений, способствующих проработке ранее полученных материалов, постоянно уточняются нравственные различия, исправляется наблюдение оттенков характера и оценка расстояний между ними согласно нравственному масштабу, и именно, благодаря этому, элементы практической идеи о боге постоянно приобретают все большую ясность и величие, со стороны познания выступает все с большею ясностью понятие о природе как о системе сил и движений, строго придер-

[1] Между все теми же крайностями.

[2] Платон исключает из своего государства поэтов потому, что они хотят изображать не истинность вещей, а лишь привлекательную для толпы видимость.

живающейся раз установленного движения и показывающей нам образец законности, порядка и строго определенной меры.

До какой степени недостаточным было бы представление о мире, как мало было бы охвачено им действительное и данное, как бы сказочно царило оно в воздушных просторах мысли, если бы мы исключили природу. И как бы плохо оно соответствовало духу разумно построенной жизни? Считают ли возможным научиться действовать только исключительно посредством нравственных идей? Человек стоит среди природы, сам являясь частью ее, глубоко внутренне пронизанный ее могуществом, отвечающий на внешнюю власть своей собственной, по-своему, по своей воле, сперва думая, затем желая и, наконец, действуя. Через его волю проходит цепь природы. Но в определенном месте для определенной воли! Эта судьба, проистекающая исключительно из индивидуальности положения, неизбежно являющегося особым для каждого определенного экземпляра в роде, противопоставленная происхождению от высшего плана природы, начертанного впервые для рода общим упорядочивающим провидением, эта судьба является необходимостью, принуждающей человека; и именно эту нужду должен он видеть и обдумывать, чтобы правильно определить свои шаги и размер их для каждого данного мгновения. Правда, нравственная идея взывает к роду, но не имеет перед индивидом, поскольку он единичен, она не знает ничего об его ближайших границах, она порицает и стыдит, но помочь не может; она хочет, чтобы он был у цели, а он еще на пути, но она ничего о пути не знает и еще меньше может вести по нему. Себя, свои силы и ближайшие силы, помогающие ему, человек обязан знать и признавать их ограниченность, если энергия их должна служить ему по его мере.

44. Эта судьба не та древняя μοῖρα (мойра — рок, судьба), та губительница жизни, то противоречие всякому духу[1].

45. Она не может подавить нравственного человека; потому что он не требует, чтобы в его индивидуальности исчерпывающе вы-

---

[1] Новейшее появление μοῖρα является триумфом для древних поэтов. Ее поэтическое всемогущество могло быть представлено болваном, навязавшим новым мастерам древнее суеверие, так что они впали в заблуждение, будто с ним связано искусство.

Какое искусство, имеющее какие-либо определенные принципы, причисляет к своим элементам совершенно неоформленное, совершенно неподдающееся какому-либо оформлению (это было бы показано метафизическим разбором) понятие? Какое искусство будет терпеть элемент, совершенно чуждый всем прочим, а следовательно, и всякому чисто определенному отношению к ним, не способный ни на какие интервалы, и, следовательно, в качестве абсолютного нарушения, могущий порождать лишь неразрешимые диссонансы? И какой образованный человек примет сердечное участие в печали, вызываемой давно отброшенной нелепостью? Как абсолютный рок, так и абсолютная свобода являются одинаковыми остатками первобытности и одинаково злостными скандалами как для теории, так и для области эстетического чувства. Если наилучшим образом используют их в произведении искусства, то они вечно помогают, быть может даже против воли художника, только созданию рамы для картины, благодаря тому, что определяют сцену, эпоху, воззрения действующих лиц и, следовательно, те предпосылки и границы, внутри которых можно в данном случае ожидать изображения прекрасного.—*Прим. Гербарта*, вызванное включением идеи о древнем роке в мотивы трагической поэзии.

ражалось бы человечество и разум. Он идет навстречу провидению, он старается примкнуть к его заботам об роде; он слышит призыв к продолжению начатого; он понимает, что теодицея предоставлена деятельности человеческой.

46. Но при чем остается воспитание? Как питомец в этой связи приходит к пониманию индивидуальности? Этот вопрос указывает на заключение, потому что человек скоро начинает смотреть на себя, как на природу, как только вообще познает природу. Но никто не будет расположен мыслить себя включенным в строгую закономерность природы, если он не знаком со строгой дисциплиной математики и с ее открытиями.

47. И еще до исследования законов ему необходимо четкое восприятие данного. Вообще от него требуется внимание, умение отдаваться данному. Ему нужна ранняя дисциплина (Zucht) блуждающих мыслей, ранняя привычка к точному выполнению и завершению начатой работы. Здесь сфера тех соображений, которые уже нашли свое место во введении к данной работе[1].

48. Благосклонному и мыслящему читателю предоставляется связать и пополнить эти очерки. Не следует думать, что здесь представлено нечто целое. Но выводом из них должна быть уверенность в том, что, по крайней мере, там, где речь идет о воспитании, возможно игнорировать определенные системы, не приносящие воспитанию никакой пользы. Пусть на некоторое время изложенное здесь будет предоставлено порицанию со стороны этих систем. Надеюсь, что оно ни ново, ни старо достаточно для того, чтобы кому-либо доставило удовольствие прилаживать его к чужим теориям и претендовать на то, что оно понимается им лучше, нежели автором. В противном случае автор вынужден заявить, что он считает плохим образцом не остроумия, а слабоумия те случаи, когда кто-либо охотно сближает своеобразные утверждения различных мыслителей, и прежде всего, что он не будет считать себя понятым теми, для кого еще остается загадкой, как можно согласовать детерминизм с нравственностью.

49. К тем же, кому неприятно видеть столь абстрактные исследования в обществе азбуки зрительного восприятия, автор обращается с просьбой размыслить о том, что все-таки может быть польза в том, что педагогическое сочинение дает повод, чтобы оценить широту сферы воспитания и величие задач, лежащих перед ним, по расстоянию, которое необходимо пройти, чтобы подняться от низшего к высшему, и в которое приходится заглянуть, потому что последнее должно быть подготовлено первым.

---

[1] В отношении последнего предложения. (Ср. введение к «Идее Песталоцци» и пр.)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ВЫВЕДЕННАЯ ИЗ ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ [1].

(1806 г.)

ВВЕДЕНИЕ.

1. То, чего хотят, воспитывая и способствуя воспитанию, определяется кругом воззрений, приносимых в дело.

2. Большинство тех, кто занимается воспитанием, совершенно не постарались о том, чтобы выработать себе круг собственных воззрений в этой области. Он складывается у них постепенно из их собственных особенностей и из индивидуальности и окружения питомца. Если они отличаются изобретательностью, то они пользуются всем, что им попадается, чтобы подготовить возбуждения и занятия для предмета своего попечения; если же они отличаются осторожностью, то они отделяют то, что может повредить здоровью, добродушию и манерам. Таким образом, вырастает мальчик, испытавший свои силы на всем, что не является опасным, способный обдумывать и действовать в повседневном; усвоивший все чувства, которые мог внушить ему тот узкий круг, в котором он живет. Если он действительно таким вырастет, то с этим можно поздравить. Но воспитатели не перестают жаловаться на то, что обстоятельства портят им все дело: прислуга, родственники, товарищи, половой инстинкт и университет! Все это довольно естественно там, где случай больше, нежели человеческое искусство, определял ту духовную диэту, ту часто скудную пищу, при которой не всегда может развиться крепкое здоровье, способное при всяких условиях противостоять непогоде[2].

---

[1] «Общая педагогика» была напечатана только в одном оригинальном издании; но некоторое количество экземпляров этого издания содержит во введении измененный текст.

[2] Причины, побудившие Гербарта выпустить свою «Общую педагогику» раньше, чем мир ученых и воспитателей мог составить себе достаточное представление о философских основаниях, из которых она выросла, изложены автором в его статье «О моем споре с современной модной философией». «Моя педагогика должна была быть написана теперь потому, что при прочих моих занятиях она стала для меня второстепенным предметом и при дальнейшем откладывании я тем вернее мог утратить свежесть воспоминаний о моей практике». В автобиографической заметке Геттингенского указателя ученых Гербарт подчеркивает, что его книга хочет «все воспитание вывести из философских принципов» в качестве задачи для них, наряду с этим он делает несколько замечаний относительно плана и специальных выражений. Вторично Гербарт изложил «искусство воспитания» в целом в главе XII «Краткой философской энциклопедии» (1831, 2-е изд., 1841 г.) и затем в «Очерке лекций по педагогике».

3. Руссо, по крайней мере, хотел закалить своего питомца. Он определил свой кругозор и остается верен ему. Он следует природе: Воспитание должно обеспечить свободное и радостное развитие всех проявлений произрастания человека, от материнской груди и до супружеского ложа. Жизнь является тем ремеслом, которому он учит. Однако же, мы видим, что он одобряет изречение нашего поэта: Das Leben ist der Güter höchte nicht! (Жизнь не является высочайшим из благ!). Потому в мыслях своих он приносит в жертву всю личную жизнь воспитателя, которого он превращает в постоянного спутника мальчика. Такое воспитание обходится слишком дорого. Жизнь спутника несомненно является более ценной, чем жизнь мальчика, хотя бы по статистике смертности, потому что вероятность возможности прожить больше для мужчины, чем для ребенка. — Но на самом деле разве жизнь так трудна для человека? Мы думаем, что человеческий росток подобен розе, подобно тому, как царица цветов дает садовнику меньше труда, чем прочие цветы, так и человек вырастает во всяком климате, питается всевозможной пищей, всего легче научается пользоваться всем и изо всего извлекать выгоду. Только, правда, воспитание сына природы среди культурных людей является задачей, которую воспитателю провести столь же трудно, как будет впоследствии трудно жить воспитаннику среди столь чуждого ему общества[1].

4. Быть приличным в обществе сумеет лучше всего питомец Локка. Здесь условности являются главным. После Локка не нужно писать никакой книги о воспитании для отцов, предназначающих своих сыновей для светской жизни; все что можно прибавить к ней, явится только искусственным. Купите за какую бы то ни было цену *степенного* человека «с утонченными манерами, знающего правила вежливости и приличия, обусловленные различиями в лицах, времени и месте, и умеющего постоянно направлять внимание своего питомца на эти вещи в той мере, которую допускает его возраст»[2]. Здесь приходится молчать. Было бы совершенно напрасно пытаться переубедить настоящих светских людей, желающих чтобы сыновья их стали бы такими же светскими людьми. Ведь это желание сложилось под влиянием всей силы впечатлений действительности; оно постоянно подтверждается и усиливается новыми впечатлениями. Проповедники, поэты и философы могут изливать в стихах и прозе всякую елейность, всякие легкомысленные и важные мысли; стоит только оглянуться вокруг, чтобы разрушить все впечатление; и все они кажутся актерами или мечтателями. Впрочем, светское воспитание может достичь своих целей, потому что свет находится в союзе со светскими людьми.

5. Но мне знакомы люди, которые знают, но не любят света; которые, правда, не хотят, чтобы сыновья их были оторваны от

---

[1] *Руссо.* Так же говорит и Кант: — Противоестественно, чтобы человек отдал большую часть своей жизни на то, чтобы обучать мальчика тому, как он должен жить в дальнейшем. Поэтому такие домашние учителя как Жан-Жак являются искусственными. (В примечаниях к т. XI соч. Канта, изданных Розенкранцом.)

[2] Цитата взята из Локка — «Мысли о воспитании».

света, но и не хотят также знать, что они потерялись в нем. Эти люди предполагают, что для юноши с хорошей головой наилучшим учителем послужат собственное самосознание, собственное участие в жизни и собственный вкус, которые научат его, когда нужно подчиняться светским условиям, насколько он сам того захочет. Они предоставляют своим сыновьям научиться знанию людей среди товарищей, с которыми они то играют, то дерутся; они знают, что природу всего лучше можно изучить среди природы, если только дома позаботились о том, чтобы заострить, направить и упражнять внимание; они хотят, чтобы их дети вырастали среди того поколения, с которым им придется жить. Каким образом все это согласуется с хорошим воспитанием? Великолепно, если только учебные часы (такими я раз навсегда считаю те часы, в которые учитель серьезно и планомерно занимается с питомцами) дают такую умственную работу, которая удовлетворяет любознательность и по сравнению с которой все детские игры даже и для мальчика кажутся пустыми и забываются.

6. Но этой умственной работы нельзя найти, если по собственному произволу бросаться от осязательно близкого к книгам, и обратно. Напротив, она будет найдена, если связать и то и другое. Молодой человек, способный увлекаться идеей, представляющий себе идею воспитания во всем ее величии и красоте и не боящийся отдаться на некоторое время многократной смене надежд и сомнений, досады и радости, может взять на себя задачу поднять мальчика из среды условий действительности к более совершенному существованию, если обладает силой мысли и знания, которые позволяют ему смотреть на эту действительность, как на осколок великого целого. Разумеется, что при этом не он сам, а вся власть того, что от века испытано, пережито и передумано человечеством, является истинным воспитателем мальчика, а он приставлен лишь для должного разъяснения, указания и сопровождения.

7. Эта концентрированная передача молодой своей поросли всего приобретенного путем прежних исканий является наивысшим делом для человечества в каждый момент его существования, безразлично, будет ли оно осуществляться в форме поучения или предостережения.

8. Условное воспитание *усиливает* теперешние недостатки; воспитывать детей природы значит повторять, *где только возможно, целый ряд уже преодоленных зол.* Стремление ограничить поучения и предостережения лишь кругом наиболее близкого является следствием собственной ограниченности, не знающей и не умеющей представить всего остального; предлогами для этого служит все испорченное педантами и все слишком трудное для детей. Но первое можно изменить, а *второе* соответствует истине.

9. Конечно, каждый по собственному опыту судит о том, в какой степени это справедливо! Как я, так и другие. Будем сообща обдумывать только то, что каждый знает путем собственного опыта, собственных исканий. Девяностолетний сельский учитель обладает лишь опытом девяностолетней рутины и чувствует свой долголетний труд; но располагает ли он критическим отношением к своим до-

стижениям и методам? Нашим новым педагогам удалось осуществить много нового. Человечество встретило их благодарностью, и они вправе искренне радоваться этому! Но имеют ли они право определить на основании своего опыта все то, что может быть достигнуто воспитанием, что можно сделать с детьми?

10. Желательно было бы, чтобы те, кто хочет строить воспитание исключительно на основании опыта, еще бы раз оглянулись на другие науки, чтобы они удостоили осведомиться у физики, у химии, что требуется, для того чтобы обосновать одно единственное научное положение в области эмпирии так, как это возможно в ней. Они бы узнали при этом, что из одного единственного опыта, так же, как и из разрозненных наблюдений, ничему нельзя научиться, что, напротив, приходится по двадцать раз повторять один и тот же опыт, по двадцать раз видоизменяя его, прежде чем добиться результата, который будет объясняться по-своему самыми противоположными теориями. Они узнали бы при этом, что нельзя говорить об опыте до окончания каждого испытания, и главным образом до тех пор, пока не будет тщательно исследован и взвешен угар. Угаром педагогических экспериментов являются ошибки питомца в зрелом возрасте. Следовательно, сроком для одного единственного подобного эксперимента является, по крайней мере, половина человеческой жизни! Когда же можно стать опытным воспитателем? И из скольких начинаний, из скольких многочисленных изменений складывается опыт каждого? Опыт врача эмпирика бесконечно больше, и для него в течение столетий записывались результаты опыта многих великих людей! И тем не менее медицина настолько слаба, что именно она стала той зыбкой почвой, на которой теперь пышно разрастаются новейшие философемы.

11. Должно ли то самое вскоре повториться и в отношении педагогики? Должна ли она сделаться мячом для сект, которые сами, являясь игрой эпохи в своем парении уже увлекли за собою все высокое и еще только лишь мало коснулись мнимо низкого детского мира. Ведь уже дело дошло до того, что для наиболее одаренных молодых воспитателей, которые интересовались философией и заметили, что при воспитании не следует прекращать мышления, нет ничего более естественного, как испытывать на этом деле всю применимость или гибкость действительно весьма гибкой мудрости, чтобы a priori *построить*, стенически совершенствовать, мистически обучать вверенных им воспитанников, а когда терпенье лопнет, отказываться от них, как от неспособных подготовиться к посвящению. Конечно, те, от которых отказались, попадут уже не такими, нетронутыми натурами в другие — и в какие? — руки[1].

[1] (Медицинская теория англичанина Джона Брауна (род. 1788) называет стеническими те болезни, которые порождаются избытком возбудителей в человеческом теле, астеническими те, которые вызываются избытком возбудимости. Звучит злой иронией в отношении учения Шеллинга, если шеллингиански настроенному педагогу приписывается, будто он станет теоретически построять своего воспитанника и сильно воспламенять его (стенически совершенствовать), как это делает врач с ослабевшим для жизненной работы организмом, чтоб воспитанник мог осуществить знаменитое шеллинговское парение в сферу идеального. Под словом «Секты» разумеются различные направления после кантовской философии.

12. Было бы лучше, если бы педагогика пожелала возможно точнее обдумать родные для нее понятия и больше работать над самостоятельным мышлением. Таким образом, она стала бы центром определенного круга исследований, и ей бы уже не грозила опасность того, чтобы ею правили со стороны, как чужой завоеванной провинцией. Когда каждая наука старается ориентироваться по-своему и при том с такой же энергией, как и соприкасающиеся с ней, тогда только возникает благодетельное движение между всеми (Философию должно удовлетворять), когда другие науки благодарно идут ей навстречу; и, правда, не философия, а современная философствующая публика, повидимому, чрезвычайно нуждается в том, чтоб ей указали много различных точек зрения, исходя из которых она могла бы оглядеться во все стороны[1].

13. От воспитателя я требую науки и силы мышления. Пусть для других наука является очками; для меня она служит глазами, причем наилучшими глазами, какие только даны людям для рассмотрения их дел. Если не все науки свободны от ошибок в своих поучениях, то именно поэтому они и не являются согласными; неправильное выдает себя, или, по крайней мере, люди научаются быть осторожными в спорных пунктах. Напротив, тот, кто считает себя умным и без науки поощряет все большие и большие ошибки в своих воззрениях, не чувствуя этого и, может быть, не давая этого чувствовать другим, потому что у него сглажены точки соприкосновения с миром. Ведь научные ошибки первоначально были человеческими ошибками, но только ошибками наилучших голов[2].

14. Первой, но вместе с тем далеко не полной, наукой для воспитателя должна бы быть такая психология, в которой была бы намечена вся совокупность возможных человеческих побуждений. Я полагаю, что сознаю возможность и трудность подобной науки: еще пройдет очень много времени прежде чем мы будем обладать таковой, и еще больше того, чтоб мы могли потребовать от воспитателя знания этой науки. Но она никогда не сможет заменить наблюдения

---

[1] «Не тревожьтесь, господа! Книжечка слишком мала, чтобы обеспокоить вас; слишком темна, чтобы оказать влияние; она предназначена только для моих друзей и основывается то тут, то там на идеях, которыми я до сих пор делился лишь на словах. Как мог я отважиться ссылаться при вас на философию, когда вы, повидимому, знаете нечто более достоверное, чем математика? Или же я могу надеяться найти заступничество за себя в вашем чувстве? Поверка была взята мной из ее воззрений. Вы там не находите ничего, кроме счета и измерения, и так мало обращаете внимания на образ вещей, что вы даже допускаете произвольную игру со внесенными фигурами. Мною ставился вопрос о том, что правильно, что приносится природой вещей и для выполнения чего еще следует создать искусство, если его нет в наличности; и тот же вопрос остается и теперь. Последовали вопросы со ссылками на удобное и применимое; хотят это выискать путем опытов. Я не стану тревожить опыты, лучше поставить их, чем говорить о них. Но просто одни слова, чтобы заслужить благодарность, должны звучать иначе.

[2] «Я возвращаюсь к своему кругозору и попытаюсь более точно обозначить его. Я требую от воспитателя науки и силы мышления. Я науку считаю не очками, какими обладают люди для рассмотрения своих дел. Правда, не все науки столь безошибочны в своих поучениях, как математика, но именно поэтому в них нет внутренней согласованности, неправильное выдает себя, и, по крайней мере, учатся осторожности в спорных пунктах».

над питомцем; индивида можно только найти; нельзя его дедуцировать. Построение питомца a priori является, следовательно несообразным выражением и в настоящее время пустым понятием, которое еще долго не может быть допущено педагогикой.

15. Тем более необходимым представляется то, с чего я начал, а именно — знать, чего хочешь, приступая к воспитанию. Мы видим то, чего ищем; каждая хорошая голова владеет психологической перспективой, поскольку для нее важно прозревать человеческую душу.

То, что важно для воспитателя, должно быть развернуто перед ним, как географическая карта, или, по возможности, как план хорошо построенного города, где сходные направления однообразно пересекают друг друга и где глаз самостоятельно ориентируется безо всякой подготовки. В настоящей книге я именно и предлагаю подобный план для неопытных воспитателей, желающих знать, какого рода опыты им следует отыскивать и подготовлять. Для меня первой частью педагогики являются намерения, с которыми воспитатель должен приступать к своей задаче, и практическое предварительное обсуждение педагогических мер, которые нам следует выбирать согласно нашим современным воззрениям. Этой первой части следовало бы противопоставить вторую, теоретически объясняющую возможность воспитания и ограничивающую эту возможность сообразно изменяющимся обстоятельствам. Но эта вторая часть до сих пор остается благим пожеланием, как и та психология, которая должна бы служить для нее основанием. В общем первая часть заступает место целого, и мне приходится так и говорить об ней[1].

16. Педагогика — это наука, необходимая для воспитателя лично. Но, кроме того, он должен знать науки, которые будет передавать питомцу. И я теперь же признаюсь, что не представляю себе воспитания без преподавания, и обратно, по крайней мере, в этой книге, не признаю такого преподавания, которое бы не было воспитывающим. Те искусства и навыки, которые молодой человек заимствует у учителя, только ради их практической пользы, для воспитателя являются столь же безразличными, как и тот цвет, который он выбирает для своего платья. Но то, каким образом определяется круг его мыслей, всецело должно занимать воспитателя, потому что из мыслей вытекают чувствования, а из них принципы и поступки. Обдумывание в этой связи всего того, что может быть предложено питомцу как достойное запечатлеться в его душе, и исследование того, каким образом все это может быть соединено друг с другом,

---

[1] Вторая часть педагогики должна была рассматривать психологические условия и зависимости воспитания. Это служит предметом «Писем о применении психологии к педагогике». В первом из этих писем Гербарт говорит: «Вы знакомы с моей общей педагогикой. Вы знаете, что книга осталась незаконченной, потому что хотя в заглавии и сказано, что она была выведена из цели воспитания, но в ней недоставало философии, которой я в то время искал. С тех пор мы так много читали о моей психологии и против нее, что если она не совсем умерла от этого, ей следовало бы дать признаки жизни. Психологическая педагогика прозревает возможность того, что в зависимости от обстоятельств подрастающий человек становится таким или иным. Как хорошему, так и плохому воспитателю она умеет сказать, на что направлено ее влияние; каждый может воспользоваться ею для любой цели».

в какой последовательности дано и каким образом расположено, чтобы служить основанием для последующего, — порождают бесконечный ряд задач при разработке отдельных предметов и дают воспитателю бесконечный материал для постоянного продумывания и просмотра всех доступных ему знаний и книг, а также и всех постоянно продолжающихся занятий и упражнений. Для этой цели нам следует иметь множество педагогических монографий (руководств по использованию отдельного образовательного предмета), которые были бы все составлены по строго выдержанному общему плану. Я пытался дать пример подобной монографии в своей «Азбуке зрительного восприятия», которая до сих пор обладает тем недостатком, что стоит совершенно отдельно, ни на что не опираясь и не являясь опорой ни для чего либо нового. Имеется изобилие важнейших тем для таких монографий. Надлежало бы рассмотреть в качестве педагогических сил изучение ботаники и Тацита, чтение Шекспира и множество других вопросов. Но я не решаюсь предлагать подобной работы уже в силу одного того, что я должен был бы предпосылать ей глубокообдуманный и уже принятый план, по которому должна итти работа[1].

17. Но чтобы больше выдвинуть общую мысль: воспитание путем преподавания, остановимся на противоположной идее воспитания без преподавания! Примеры такого воспитания встречаются довольно часто. Воспитателями вообще не являются именно те, кто обладает наибольшими знаниями. Напротив, имеются такие (в особенности среди воспитательниц), которые или вовсе ничего не знают, или совершенно неспособны педагогично использовать свои знания, однако же берутся за дело с большим рвением. Что могут они сделать? Они овладевают чувствованиями воспитанника: держат его на этой привязи и беспрестанно потрясают молодую душу так, что она не в состоянии осознать себя. Каким же образом может сложиться характер? Характером является внутренняя твердость; но как может человек внутренне окрепнуть, если ему не позволяют рассчитывать на что бы то ни было, если не дают ему возможности доверять решительности собственной своей воли? Большей частью случается, что в глубине молодой души сохраняется уголок, в который вы не проникаете и в котором она, несмотря на все ваши нападения, тихо живет сама по себе, чает, надеется, развивает планы, которые осуществляются при первой возможности и, в случае удачи, как раз являются основанием для характера, который был неизвестен для вас. Именно поэтому цель и результаты воспитания имеют обычно так мало общего. Правда, иногда они соответствуют друг другу в том, что позднее воспитуемый становится на место воспитателя и причиняет своим подчиненным те же страдания, которые переживал сам. При этом сохраняется тот же самый круг мыслей, из которого черпался повседневный опыт в юности. Только беспокойное место сменилось на более спокойное. Повелевать научаются в то время, когда приходится повиноваться, и уже маленькие дети обращаются

[1] Задачей педагогических монографий являлось бы исследование того, каким интересом мог бы служить отдельный предмет и как соответственно этому (аналитически и синтетически) рассматривать его на отдельных ступенях преподавания

со своими куклами, совершенно так же, как обращаются с ними.

18. Воспитание путем преподавания рассматривает как преподавание все то, что дается питомцу в качестве предмета для рассмотрения. Сюда относится и самая дисциплина Zucht (нравственная культура), которой его подчиняют. Дисциплина, нравственная культура, строгость действует гораздо сильнее, когда является в виде образца энергии, поддерживающей порядок, чем когда выражается в непосредственной задержке отдельных шалостей, обычно называемой высоким именем исправления недостатков. Простая задержка может оставить склонность в полной неприкосновенности, даже возможно, что фантазия будет постоянно украшать эту склонность, что почти так же плохо, как и постоянное повторение ошибки, не исчезающее в годы свободы. Но, если питомец читает в душе наказующего воспитателя нравственное отвращение, осуждение и возмущение против всяких безобразий, то он сам сообразуется с воззрениями последнего, он не может не смотреть совершенно также; эта мысль становится внутренней силой, противодействующей склонности, и остается только достаточно усилить ее, для того чтобы она победила. Не трудно видеть, что та же самая мысль может быть вызвана многими другими путями и что недостатки питомца вовсе не являются необходимым поводом для этих уроков.

19. Для воспитания путем преподавания я требую знания и силы мысли, такого знания такой силы мысли, которые умели бы видеть в ближайшей действительности отрывок великого целого и умели бы представить ее таковым. —«Почему частью целого? Почему частью отдаленного? Разве близкое является недостаточно важным и недостаточно ясным? Разве близкое не полно таких отношений, которые, если не будут правильно восприняты и обсуждены в самом малом и простом виде, будут так же мало или даже еще более неверно пониматься и в большом при расширенном познании? И необходимо предвидеть, что такое требование должно отяготить воспитание множеством знаний и изучением языков в ущерб физическому воспитанию, совершенству в искусствах и веселой общительности!» Но справедливая боязнь подобных недостатков не должна приводить нас к изгнанию тех занятий. Только они требуют совершенно иной организации, чтобы, не занимая слишком много места и не вытесняя других, они никогда не служили бы только средством, никогда бы не отдалялись от главной цели, а с самого первого начала приносили бы постоянные достаточные проценты. Если бы подобная организация оказалась бы невозможной и если бы тяжелый и разрушающий гнет обычного изучения латыни был связан с самой природой предмета, то следовало бы настойчиво работать над тем, чтобы загнать школьную ученость в отдельные углы, подобно тому как закупоривают в аптекарские банки яды, редко применяемые в медицине. Но предположим, что действительно возможно без громоздких и запутанных приготовлений начать такое преподавание, которое не растекаясь по полю учености, пересекало бы его прямо и быстро, станем ли мы в таком случае повторять указанные уже возражения, а именно, что таким образом дети бесполезно удаляются от близкого и преждевременно увлекаются в странствовании по чужбине? Воз-

можно ли при более глубоком и беспристрастном размышлении утверждать, будто близкое для детей ясно и полно таких отношений, суждение о которых может послужить основанием для дальнейшего правильного мышления? Оставим части нашего тела; последние, несмотря на всю свою близость к нам, сами по себе не воспринимаются и не понимаются ни глазом, ни рассудком. Но я не хочу повторяться относительно треугольника и математики. Теперь будем говорить о человеке и об человеческих отношениях! Что здесь называется близким? Разве не видно расстояние между взрослым и ребенком? Оно столь же длинно, как тот период времени, длительность которого привела нас к современному уровню культуры и развращенности. Но мы видим эти расстояния, поэтому и пишем для детей особые книги, в которых избегаем всего непонятного и всех примеров развращенности; поэтому внушаем воспитателям, чтоб они снисходили до детей и во что бы то ни стало приспособлялись к их узкой сфере. И здесь мы не замечаем множества неправильных отношений, создаваемых таким образом. Не замечаем, что способствуем тому, чего не должно быть, что неизбежно карается природой, требуя, чтоб взрослый воспитатель спустился бы вниз, чтобы построить для ребенка детский мир. Не замечаем того, какими плохо образованными становятся под конец те, кто долго занимается чем-либо подобным, и как неохотно одаренные люди берутся за это. Но это не все. Предприятие не удается, потому что не может удаться! Если мужчина не может подражать женскому стилю, то насколько труднее подражать детскому. Уже намерение послужить образованию портит детские книги. При этом забывают, что каждый, а также и ребенок из читаемого выбирает то, что является для него своим и по-своему судит о написанном и об писавшем одновременно. Представьте, детям дурное вполне ясно, только не как предмет для пожеланий; они найдут, что оно дурно. Прервите рассказ нравственными поучениями, они найдут его скучным. Представьте исключительно одно хорошее, они найдут его однообразным, и простая привлекательность смены сделает дурное желанным для них! Вспомните собственные впечатления при исключительно морализующих театральных пьесах. Но, если вы дадите интересный рассказ, полный приключений, взаимоотношений характеров, пусть он будет строго правдив психологически и не будет чуждым детским чувствам и взглядам, пусть в нем не будет стремления непременно изобразить самое плохое или самое хорошее, но только пусть незаметный, полудремлющий этический такт отвлекает интерес действия в сторону от дурного и направляет его к хорошему, справедливому и правильному, и вы увидите, как детское внимание будет прикован к рассказу, как они будут стремиться еще глубже найти истину и развернуть все стороны дела. Вы увидите, как разнообразие материала вызовет разнообразие суждений, как прелесть чередования приведет к предпочтению наиболее хорошего, как мальчик, который может быть сознает себя в нравственных суждениях на несколько ступеней выше героя или автора, будет с нравственным удовлетворением утверждать свое собственное мнение, осуждая грубость, которую он уже чувствует ниже себя. Чтобы подобное повествование действовало про-

должительно и сильно, оно должно обладать еще одним качеством, а именно должно носить наиболее сильный и чистый отпечаток мужественного величия. Ведь мальчик, также хорошо, как и мы, отличает заурядное и низменное от величественного, и даже это различие ближе его сердцу, потому что ему неприятно чувствовать себя маленьким и он хотел бы быть мужчиной. Все взоры мальчика с хорошими склонностями направлены выше его, и в восемь лет его кругозор шире всех детских историй. Теперь нужно изображать перед ним таких мужей, одним из которых мальчик желал бы быть. И конечно, вы по близости такого не найдете, потому что для мальчика мужской идеал совершенно не соответствует всему, выросшему под влиянием современной культуры. Вы не найдете этого идеала также и в силе собственного воображения, так как оно полно педагогических пожеланий и полно вашими переживаниями, знаниями и личными делами. И даже, если бы вы были величайшим поэтом, какого не было еще раньше (потому что в каждом поэте отражается его эпоха), то вам пришлось бы во сто раз умножить свои старания, чтобы достичь награды за них. Ведь, как само собой вытекает из всего предыдущего: целое не имеет ни значения, ни действия, если остается одиноким; оно должно стоять в середине или в конце длинного ряда других образовательных средств, так чтобы все соединение воспринималось бы и сохраняло выигрыш отдельного элемента. Но как может изо всей будущей литературы возникнуть что-либо подходящее для мальчика, который находится еще не там, где мы. Мне известна только одна единственная эпоха, где можно отыскать описанную повесть, классическое детство греков. И прежде всего я нахожу там Одиссею[1].

20. Благодаря Одиссее я пережил один из наиболее приятных опытов и, главным образом, ей я обязан моей любовью к воспитанию. Я почерпнул из этого опыта не мотивы к нему; они с самого начала были для меня достаточно ясны, для того чтобы я начал свою учительскую деятельность с того, что заставил двух мальчиков, из которых одному было девять лет, а другому еще не минуло восьми, отложить в сторону их Евтропия [2] и заняться греческим, при этом минуя всю

---

[1] «Тот, кто воспринял историю эллинской древности из драгоценных ее памятников, не унесенных потоком времени, а не из бездушных книг по всеобщей истории при непосредственном переходе от древней, почтенной к высшей степени набожной и полной достоинства благородной жизни эллинов (слова Мюллера) к истории нового времени, почувствует, будто он, лишенный крыльев, на которых несся по звездному небу, во сне упал на жесткую почву земли».

Природе человека и условиям его жизни свойственно то, что он из сновидений идеального мира своей молодости постепенно втягивается в реальный мир и серьезно призывается спокойно принимать его и жить для него. Подобный переход мы видим в последние периоды греческой истории; если в надлежащее время пристегнуть к ней римскую, то можно обеспечить для юноши наименее болезненный переход от идеальной жизни к действительной. Но он постоянно должен хранить в себе мир совершенств (т. е. греческих идеалов). Одиссея, в качестве памятника, созданного человечеством, должна заполнить разрыв между воспитателем, стоящим на вершинах современной культуры, и питомцем, который в своем развитии стоит у истоков культуры; она должна служить исходной точкой (абз. 22).

[2] Евтропий—римский историк, ум. в 370 г.

мешанину хрестоматий, начал прямо с Гомера. Ошибка моя состояла в том, что я слишком придерживался школьной рутины и требовал от них точного разбора, тогда как для этого начала достаточно заучить наиболее характерные главные признаки флексий, или вернее, ознакомить с ними путем беспрестанного повторения, не докучая ребенку назойливыми вопросами. Недоставало мне исторической и мифологической подготовки, нужной для самых простых объяснений, которые ученый с действительным педагогическим тактом мог бы дать с такой легкостью. Мешали мне различные вредные веяния, приносимые издалека; благоприятствовало мне в моем ближайшем окружении многое, за что я могу только тихо благодарить. Но нет ничего, что возбраняло бы мою надежду на то, что хорошие натуры вовсе не являются редкостью среди здоровых мальчиков и будут способствовать работе других воспитателей, как способствовали и мне. Полагая, что я могу считать, что теперь я бы с большим искусством выполнил бы эту задачу, чем при первом своем начинании, нахожу, что из этого первого своего опыта (согласно которому на чтение Одиссеи потребовалось полтора года) научился тому, что при домашнем воспитании это начало является настолько же выполнимым, как и здоровым, что оно должно вообще иметь успех в этой сфере, если только учитель, подходя к делу не только с филологической, но и с педагогической стороны, разработает некоторые вопросы в помощь и указание себе более подробно, чем мне сейчас позволяют время и место. Я не берусь судить о том, что можно сделать в школах; но если бы мне представился случай, то я смело попытался бы провести это чтение, причем был бы уверен, что даже в случае неудачи, зло оказалось бы не больше обычного прохождения латинской грамматики и римских писателей, из которых нет ни одного подходящего, для того чтобы служить для юношества хоть сколько-нибудь удовлетворительным введением в древний мир. Римские авторы могут быть взяты впоследствии после Гомера и некоторых других греков. Но при современном изучении их требуется высокая степень ученой ограниченности, чтобы на такое преподавание, лишенное всякого воспитательного значения, затрачивать столько лет, столько труда и приносить ему в жертву веселость и все живые движения духа. Я могу сослаться на многих ревизоров воспитания, слова которых больше забываются, чем опровергаются и, по крайней мере, открывают большое зло, если и не умеют излечить его.

21. Сказанного достаточно для первого ознакомления с этим предложением; но недостаточно для выяснения всего бесконечного разнообразия, содержащегося в нем. К тому же это только начало, если бы кто-нибудь проявил склонность к тому, чтоб охватить весь предлагаемый труд единой мыслью и вынашивать эту мысль в течение ряда лет. По крайней мере, я не торопился возвестить об испробованном мной. Прошло более восьми лет как я начал свой опыт, и с тех пор у меня было достаточно времени его обдумать.

22. Подымемся к общему! Представим себе Одиссею в качестве исходного пункта общей работы питомца и учителя, которая, поднимая одного из его узкой сферы, уже более не принижает другого, и вводя одного все дальше и дальше в классический мир, дает дру-

тому интереснейшее воплощение великого подъема человечества в повторяющем его развитии мальчика. Наконец, работа эта подготовляет воспоминания, которые будучи связаны с вечными творениями гения, будут всегда пробуждаться при всяком возвращении к этим творениям. Так знакомое созвездие напоминает друзьям о тех часах, когда они вместе смотрели на него.

23. А разве пустяком является то, что воодушевление учителя задерживается выбором учебного материала? Требуют для него облегчения внешнего гнета, но достигается меньше половины дела, до тех пор пока не будет снято все мелочное, отпугивающее более живых и парализующее более вялых.

24. Мелочной дух, с такой легкостью проникающий в воспитание, в высшей степени вреден для него. Он является в двух формах. Наиболее распространенная привязывается к пустякам и трубит о новых методах, если находит новые игры. Вторая форма является более утонченной и более подкупающей; она видит важное, но не различает преходящего от пребывающего; одна единственная шалость уже является для нее пороком, и искусство сделать ребенка лучшим исчерпывается для нее уменьем изредка вызвать в нем добродетельное умиление. Насколько иным представится все это, когда так легко проходят мимо даже сильнейшие потрясения наиболее глубоких душ, которые, конечно, должны быть в распоряжении воспитателя и к которым он нередко должен прибегать, в особенности, имея дело с сильными натурами. Кто обращает внимание только на качество впечатлений, не взвешивая их количественно, тот зря растрачивает свои наиболее тщательные соображения, свои наиболее искусные подготовления. Правда, для человеческого духа ничто не теряется, но лишь немногое одновременно присутствует в сознании; только наиболее сильное и многократно закрепленное часто и свободно встает в душе, и только в высшей степени выдающееся побуждает к действию. А на длинном пути юности встречается такое множество моментов, сильно действующих на душу, каждый в отдельности, что подавляются даже наиболее сильные впечатления, если с течением времени не умножаются и не возобновляются во всевозможных направлениях. В отдельности опасно лишь то, что в глубине сердца воспитанника вызывает охлаждение к личности учителя; именно потому, что личности повторяют себя в каждом слове, в каждом взгляде. Со временем можно искоренить и это, но, конечно, для этого нужна большая и нежная заботливость. Другие впечатления, как бы искусно они ни вызывались, только бесполезно выводят душу из привычного положения, она порывисто отступает и чувствует, как будто смеются над пустым страхом.

25. Именно это приводит нас опять к тому, что можно овладеть воспитанием только при умении внести в юношескую душу широкий и во всех своих частях тесно объединенный круг мыслей, обладающий силой побороть в окружающем неблагоприятное, растворить в себе и усвоить благоприятное. Правда, возможность этого может быть обещана искусству учителя только при домашнем воспитании в счастливых условиях; но необходимо суметь действительно использовать имеющиеся возможности. Исходя из примеров, установлен-

ных здесь, можно бы учиться дальше. Кроме того, как бы мы этим ни возмущались: мир зависит от немногих; немногие, получив правильное образование, могут правильно управлять им.

26. Там, где искусство преподавания не находит себе места, там все дело состоит в том, чтобы исследовать имеющиеся источники главных впечатлений и, по возможности, руководить ими. Те, кто умеет распознавать, как общее отражается в индивидуальном, сумеют взять из общего плана то, что можно здесь сделать, приводя человека к человечеству, осколок к целому; а затем в закономерной пропорциональности суживать великое до малого и до мельчайшего.

27. Само человечество постоянно воспитывает себя кругом мыслей, порождаемых им. Если в этом круге мыслей многообразное связано слабо, то, как целое, оно и действует слабо; и отдельно выдающееся, как бы причудливо оно ни было, вызывает беспокойство и насилие. Если многообразие является в нем противоречивым, то возникает бесполезный спор, в котором незаметно сила предоставляется тем самым грубым желаниям, против которых борются. Разумное может победить лишь тогда, когда мыслящие представляют нечто единое и лучшее, когда объединены лучшие.

КНИГА ПЕРВАЯ.

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ВООБЩЕ.

Глава первая.

УПРАВЛЕНИЕ ДЕТЬМИ. [1]

I.

Цель управления детьми.

1. Безвольным появляется ребенок на свет, следовательно неспособным к каким-либо этическим отношениям. Таким образом, родители (отчасти по собственной воле, отчасти по требованию общества) овладевают им, как вещью. Правда им хорошо известно, что в существе, за которым они, не спрашивая его, ухаживают по собственному благоусмотрению, со временем вырабатывается воля,

[1] Можно спорить о том, относится ли вообще эта глава к педагогике или же ее следует присоединить к тем частям практической философии, которые занимаются общими вопросами управления. Ведь забота о духовном образовании существенно отличается от той, которая направлена только к поддержанию порядка; и, если первая называется воспитанием и требует особых мастеров воспитателей; если, наконец, для того чтобы это искусство было доведено до степени совершенства путем напряженных усилий углубленного гения, необходимо это занятие отделить ото всех чуждых ему второстепенных работ, то нужно бы пожелать как для блага дела, так и для определенности понятий, чтобы управление детьми было взято у тех, которые должны проникать своим взором и влиянием в самую глубину души. Но поддерживать порядок среди детей является бременем, которое родители рады снять с себя и которое, пожалуй, для многих видящих себя осужденными жить с детьми, является наиболее приятной частью их обязанностей, потому что дает возможность до некоторой степени вознаградить

которой им необходимо завладеть, если они хотят избежать тяжелого положения недопустимой борьбы между обеими сторонами.

2. Но до этого еще далеко; сперва в ребенке, вместо настоящей воли, способной принимать решения, развивается дикая необузданность, которая толкает его из стороны в сторону и является принципом беспорядка, нарушающим установления взрослых и подвергающим будущую личность самого ребенка различным опасностям. Необходимо подчинить эту необузданность; иначе беспорядок будет поставлен в вину тем, кто печется о ребенке. Подчинение достигается властью и власть эта должна быть достаточно сильной и проявляться достаточно часто, чтобы достичь полного успеха раньше, чем в ребенке обнаружатся признаки настоящей воли. Так того требуют принципы практической философии.

3. Но семена этой дикой необузданности, грубые хотения остаются в ребенке, умножаются и крепнут вместе с годами. *Чтобы они не могли придать противообщественного направления воле, вырастающей среди них, необходимо держать их под постоянно ощутимым гнетом.*

4. Взрослый и воспитанный до разумного создания со временем берет сам на себя задачу управлять собой. Но есть люди, которые никогда до этого не доходят. Таких людей общество держит под постоянной опекой, называя идиотами или расточителями. Бывают также люди, которые вырабатывают в себе действительно противообщественную волю. С ними общество находится в неизбежной борьбе, и обычно они в конце концов побеждаются тем, что является справедливым по отношению к ним. Но борьба является моральным злом для общества, и управление детьми является одним из необходимых мероприятий для предупреждения этого зла.

5. Мы видим, что цель управления детьми является многообразной, отчасти она направлена на то, чтобы избежать вреда как для других, так и для самого ребенка, отчасти на то, чтоб избежать спора, как отрицательного в себе момента, отчасти, наконец, на то, чтобы избежать коллизии, вследствие которой общество будет вынуждено к борьбе, не имея полного к тому оправдания.

6. Но все это сходится в том, что это управление направлено не на достижение каких-либо целей в душе ребенка, а только на установление порядка. Однако, мы скоро увидим, что культура детской души является для него далеко не безразличной.

себя хотя бы и малым господством за испытываемый внешний гнет. Вследствие этого могут легко сказать автору, который умолчит об этом в своей педагогике, что он не умеет воспитывать. И в действительности он и сам должен бы поставить это в упрек себе, потому что если не годится смешивать эти разнородные занятия, в такой же степени вредно совершенно отделять их друг от друга на деле. Управление, которое стремится совершенно освободиться от воспитательных задач, подавляет душу, а воспитание, которое не беспокоится о детских шалостях, не знает самих детей. Кроме того, нельзя провести ни одного урока, во время которого можно бы выпустить бразды управления из твердой, хотя и легкой руки. Наконец, если все относящееся к воспитанию детей, должно быть правильно разделено между родителями и воспитателем, то необходимо потрудиться над тем, чтобы с обеих сторон границы установить должные взаимоотношения, направленные к тому, чтобы помогать друг другу.

II.

Средства управления детьми.

7. Первым средством управления служит угроза. И всякое управление встречается здесь с двумя камнями преткновения: с одной стороны, имеются сильные натуры, презирающие всякие угрозы и решающиеся на все, чтобы иметь возможность хотеть всего, — с другой, гораздо чаще встречаются натуры слишком слабые, для того чтобы угроза оставила на них впечатление, в которых сила желания заглушает даже страх. По этим двум причинам неуверенность в успехе неустранима.

8. В тех редких случаях, когда управление детьми сталкивается с первым препятствием, правда, не на что жаловаться до тех пор, пока не поздно использовать такие отличные условия для подлинного воспитания. Но слабость и забывчивость детского легкомыслия делает простую угрозу в такой степени ненадежной, что издавна принято считать, что надзор является тем средством, без которого при управлении детьми можно обойтись меньше, чем при всяком ином управлении.

9. Я едва решаюсь открыто высказать свое мнение относительно надзора. По крайней мере, я не буду пространно и настойчиво излагать его; иначе родители и воспитатели могут всерьез приписать этой книге достаточную важность в смысле вредного влияния. Быть может, я был слишком несчастлив в тех примерах, которые мне приходилось наблюдать в отношении последствий строгой визитации в казенных институтах; и, может быть, принимая во внимание сохранение жизни и избежание телесных повреждений, я слишком склонен к мысли, что следует смелее действовать с мальчиками и юношами, чтобы они стали мужчинами. Итак, достаточно совсем коротко напомнить о следующем: строгий и постоянный надзор одинаково обременителен как для надзирателя, так и для поднадзорного, и потому оба стараются обойти его всяческими хитростями и отбросить его при всяком удобном случае; необходимость надзора возрастает вместе с частым его применением и, наконец, дело доходит до того, что мгновенное ослабление такового грозит крайней опасностью. Затем надзор препятствует детям притти к самосознанию, испытать собственные силы и научиться тысяче вещей, которые никогда не могут быть включены в педагогическую систему, но которые должны быть найдены собственным чутьем. Наконец, все эти причины приводят к тому, что характер, который вырабатывается исключительно путем действий, определяемых собственной волей, остается или слабым или искалеченным, смотря по тому, насколько поднадзорный сумеет избавиться от надзора. Это относится к длительному постоянному надзору и мало относится к раннему возрасту и также мало к более коротким периодам особой опасности, в которые, конечно, надзор становится строжайшей обязанностью. В таких случаях, которые следует рассматривать, как исключения, надо выбирать наиболее добросовестных и неутомимых наблюдателей, а не подлинных воспитателей, способности которых были бы использованы в таких случаях тем более неправильно, чем

меньше можно иметь при этом поводов для применения их искусства. Если же хотят надзора в виде правила, а не в виде исключения, то нечего требовать от тех, кто вырос под таким гнетом, ни ловкости, ни изобретательности, ни мужественной смелости, ни уверенности в себе, а следует ожидать людей, с постоянно ровной температурой, ценящих и любящих совершенно безразличную для них смену предписанных им занятий, уклоняющихся ото всего высокого и редкого и преданных всему заурядному и удобному. Однако тот, кто согласен в этом со мной, не должен думать, что может воспитать сильные характеры, оставляя детей бегать на свободе без надзора и без образования. Воспитание есть великая совокупность непрерывных трудов, требующая того, чтобы быть точно рассчитанной с начала до конца; и совершенно бесполезно избегать только некоторых ошибок.

10. Может быть, я опять подойду ближе к остальным педагогам, переходя к тем помощникам, которых управление детьми должно подготовить для себя в их собственных лугах, а именно к авторитету и любви.

11. Авторитет вызывает преклонение со стороны духа; он связывает его своеобразные движения и таким образом может отлично служить тому, чтобы усмирить становящуюся волю, которая могла бы быть извращена. Он всего необходимее для наиболее живых натур, потому что они хотят испробовать дурное наряду с хорошим и будут стремиться к доброму, если не запутаются в том, что дурно. Но авторитет приобретается исключительно духовным превосходством; а известно, что таковое не может быть почерпнуто из книг, а должно быть установлено само по себе, без всякого отношения к воспитанию. Последовательная широкая деятельность должна определенно и успешно итти собственным прямым путем, считаясь с обстоятельствами и не заботясь об одобрении или неодобрении со стороны более слабой воли. Если неосторожный мальчик из грубости вторгается в замкнутые для него круги, то он должен почувствовать, что именно он мог бы испортить; если в нем проявится злая воля испортить что-нибудь, то это намерение, поскольку оно стало или могло стать действием, должно быть в должной мере наказано, но надо оставить без внимания оскорбление, заключенное в злой воле. Поражать глубоким заслуженным неодобрением дурные желания, которые ни управление детьми, ни управление государством не могут карать, уже является делом воспитания, которое может быть начато только теперь, после того как управление уже сделало свое дело. Применение завоеванного авторитета требует соображений, выходящих из пределов управления и связанных с истинным воспитанием, потому что духовное образование совершенно ничего не выигрывает от пассивного подчинения авторитету и потому что весьма важно происходящее отсюда ограничение или расширение круга мыслей, в котором позднее питомец будет свободно вращаться, самостоятельно создавая его.

12. Любовь основана на созвучии чувств и на привычке. Отсюда сейчас же становится ясным, как трудно для постороннего приобрести ее. Конечно, ее не приобретет тот, который обособляется, много

говорит в высоком тоне и придерживается мелко намеченных приличий. Но также не приобретет ее и тот, кто слишком опрощается и там, где должен проявлять благосклонность, но вместе с тем и превосходство, преследует лишь собственное удовольствие, принимая участие в детских забавах. Созвучие чувств, способствующее любви, может быть установлено двояким путем: воспитатель входит в переживания питомца и присоединяется к ним со всем необходимым тактом, без разговоров об этом, или же он стремится к тому, чтобы до некоторой степени дать доступ сочувствию питомца к себе лично, что является более затруднительным, но тем не менее связано с предыдущим, потому что питомец может вложить в эти отношения свою собственную силу, имея возможность каким-либо образом работать вместе с воспитателем.

13. Но любовь мальчика преходяща и мимолетна, если она недостаточно прочно связана с привычкой. Более продолжительное время, теплая заботливость, пребывание вдвоем с единственным, все это укрепляет отношения. Нечего даже и говорить о том, насколько раз уже приобретенная любовь облегчает управление: но для подлинного воспитания она, приобщая питомца к духовному направлению воспитателя, имеет такое важное значение, что величайшего порицания заслуживают те, кто так охотно и так вредоносно пользуется ею для лестных их самолюбию испытаний собственной власти над детьми.

14. Авторитет всего естественнее принадлежит отцу, потому что в нем, за которым все следуют, к которому все обращаются, от которого зависит установка домашних дел (или вернее мать предоставляет все дела его решению) — всего яснее выступает то духовное превосходство, которому надлежит угнетать или радовать немногими словами осуждения или одобрения.

15. Любовь всего естественнее в матери. Она, идя на всякое самопожертвование, как никто другой, научается распознавать и понимать нужды ребенка; она подготовляет и вырабатывает между собой и ребенком особый язык, гораздо раньше, чем кто-либо иной, находит путь для общения с малютками; пользуясь нежностью, свойственной ее полу, умеет легко найти созвучие с чувством ребенка, и никогда не злоупотребляет своей нежной властью, проявление которой никогда не бывает напрасным.

16. Если авторитет и любовь являются наилучшими средствами для сохранения плодов наиболее раннего подчинения ребенка в степени, необходимой для дальнейшего управления, то из этого возможно сделать тот вывод, что всего лучше было бы оставить это управление в руках тех, кому оно вверено природой. Напротив, подлинное воспитание и, главным образом, создание круга мыслей, может исходить только от таких лиц, которые путем особых упражнений достигли способности ориентироваться во всех направлениях человеческой мысли и различать возможно точнее, что выше и что глубже лежит в этой области, что является более крутым и что более ровным. Но так как авторитет и любовь имеют такое сильное непосредственное влияние на воспитание, то и просветитель мысли не должен питать в себе гордого намерения выполнить свое дело только

собственными силами, отстранив родителей, тем более, что и самое дело может выполняться им лишь в пределах, установленных их доверием. Подобное исключение нарушило бы действие таких сил, заменить которые было бы для него не легко.

17. Если же управление детьми должно быть передано вместо родителей другому лицу, то важно возможно более облегчить эту задачу. Но это зависит от отношения между детской подвижностью и простором, предоставленным для нее. В городах дети многих людей могут многое испортить; здесь необходимо держать их в тесных рамках, тем более, что под влиянием примера, каким дети служат друг для друга, подвижность их чрезвычайно возбуждается и повышается. Поэтому управление является наиболее трудным в городских институтах, которые, правда, именуются воспитательными, но едва ли заслуживают такого названия, потому что, если уж управление является здесь столь затруднительным, то что же будет с воспитанием? Напротив, за городом институты могли бы использовать широкий деревенский простор, если бы боязнь ответственности за такое большое количество детей не диктовало таких робких мероприятий, которые, предохраняя от некоторых недостатков, сами являются источником наиболее несомненного и общего вреда. Но с полным на то основанием воспитатели давно уже придумали для детей множество приятных и безвредных занятий, служащих отводом для той подвижности, которую так трудно ввести в границы. Об этом так много говорилось, что, пожалуй, я могу и промолчать. Там, где окружение способствует тому, что детская подвижность сама попадает в колею полезной деятельности и поглощается ею, там управление идет всего лучше.

III.

Управление, смененное воспитанием.

18. Угроза, в необходимых случаях подтверждаемая принуждением, надзор, знающий в общем, что может с детьми случиться, авторитет и любовь — соединение этих сил довольно легко обеспечивает себе влияние на детей; но чем выше натянута струна, тем больше надо потратить силы на окончательную настройку ее до верного тона. Найдется ли кто-либо, кто хотел бы исключительно путем ограничительных мероприятий или путем воинской дисциплины добиться от детей полного, немедленного и вполне добровольного послушания, которое считается торжеством для воспитателя. Разумным образом можно такое послушание связать только с собственной волей ребенка; но эта воля может явиться лишь в качестве результата истинного воспитания, уже достаточно подвинутого вперед.

19. Допустим, что в питомце уже живет чувство преимуществ, приносимых умственным руководством, и ущерба, ожидающего его при всяком уменьшении такового. В таком случае можно объяснить ему, что в качестве условия для дальнейшего руководства необходимо иметь твердо установленные вполне определенные отношения и смелую уверенность в том, что встретишь немедленное

послушание, как только явится основание его потребовать. Здесь совершенно нет речи о слепом повиновении, оно несовместимо ни с какими дружескими отношениями, но постоянно встречаются такие случаи, в которых может решать только один, а остальные должны беспрекословно ему повиноваться, однако же с тем условием, чтобы в первую же свободную минуту остальным были даны объяснения, почему последовало то или иное решение, и чтобы следовательно, приказание шло навстречу их собственной критике. Таким образом, убеждение в необходимости подчинения связано с согласием на то, что не будут самовольно выходить из него. Так должно быть и при воспитании. Постороннпй воспитатель может окончательно скомпрометировать себя, если станет присваивать себе власть, которая не будет исходить от родительской или не будет признана самим питомцем.

IV.

Предварительные замечания об подлинном воспитании, противопоставленном управлению.

20. Также и подлинному воспитателю известно то, что может быть названо принуждением; правда, это принуждение никогда не бывает сурово, но часто очень строго. Крайним выражением его является одно только слово «я хочу», а в скором времени ему равносильным становится одно только слово «я желаю», бево всяких добавлений, причем обоими выражениями необходимо пользоваться с величайшей осмотрительностью, т. е. с готовностью сообщить и совместно обсудить причины, вызвавшие эти слова. Они выражают редкое недовольство воспитателя и необычные причины для такового, которые необходимо отыскать и устранить.

21. Хотя и менее внезапно, но столь же тягостным становится воспитание при постоянном требовании того, что неохотно выполняется при постоянном невнимании к желаниям питомца. Как в том, так и в другом случае, оно молча, а если нужно то и громко, напоминает о состоявшемся договоре: наши взаимоотношения возможны и прочны лишь при таких-то и таких-то условиях. Правда, это не имеет смысла, если воспитатель не сумел приобрести достаточно независимого положения[1].

22. К этому примыкает лишение привычных выражений благосклонности и одобрения, что опять-таки связано с тем, что, как человек, питомец обычно встречает полную гуманность и, может быть, как милый мальчик, вполне заслуженное любовное участие. И в этом заключается предпосылка еще более высокого характера, состоящая в том, что воспитатель способен понимать все прекрасное и привлекательное, свойственное человечности и юности. Меланхолику, остающемуся невосприимчивым к такому чувству, следует

[1] Подлинное воспитание (Zucht) должно научить питомца хотеть и действовать. Если же оно высказывает авторитетные пожелания, то это происходит от того, что питомец опустился на более низкую ступень, для которой указано простое управление. (Сравни абз. 40 в главе II.)

избегать юности; она не сумеет отнестись к нему даже с тем снисхождением, на которое он имеет право. Только тот, кому многое дано и кто именно в силу этого дает много и другим, может также извлечь многое и от них и путем такого давления может направлять так, как находит это нужным настроение и внимание юного ума.

23. Но он не будет управлять им, если в значительной степени не пожертвует свободой своего собственного настроения. При неизменном холодном равнодушии как мог бы он вызвать тонкие оттенки духовных движений в мальчике, пребывающем по существу своему в полуденном свете беспечности и нарастающих физических сил? А без этих движений не может быть ни живого участия, ни чистого эстетического чувства, ни истинной проницательности, ни наблюдательности. И только немногие натуры выходят сами собой из плоскости составляющей, называемой нами заурядностью; весьма немногие могут воспринять ту способность различать, на долю которой падает задача образования характера как во внутреннем, так и во внешнем отношении, если эта способность не сообщена им со стороны. Вследствие этого воспитатель *должен* не давать покоя мальчику, разбираясь в нем; он должен отражать его образ, одаренный той расширяющей и задерживающей силой, которая влечет и принуждает человека, увлеченного процессом собственного образования. Откуда возьмет он эту силу, если не из собственной живой души? Когда мальчик чувствует, как воспитатель переживает те или иные его настроения, то это является первым выходом из состояния грубости (из первобытного состояния) и наиболее непосредственным благодеянием воспитания. Но эти переживания требуют болезненной смены собственных чувств, которая уже не подобает зрелому мужчине, а прилична и естественна в том, кто сам находится в периоде борьбы за образование. Поэтому воспитание есть дело молодых людей в те годы, когда чувствительность к собственной критике является наивысшей и когда действительно отличной для них помощью служит то, что они видят перед собой в более молодом возрасте всю нетронутую полноту человеческих способностей, причем им предстоит задача сделать все возможное, чтобы вместе с мальчиком воспитать и себя самих. Эта восприимчивость с годами может только исчезнуть, потому ли что будет удовлетворена или же вследствие исчезнувших надежд и под наплывом житейских дел. Вместе с ней исчезает энергия и склонность к воспитательской деятельности.

24. Обстоятельства решают, много ли, мало ли нужно говорить, чтобы выразить собственное волнение. Замкнутый характер, никогда не изливающийся в словах, беспомощная речь без глубины и возвышенности, манера говорить без разнообразных оборотов, неумение с достоинством выразить неудовольствие и одобрение с радостной задушевностью могут угнетающе подействовать на наиболее определенную добрую волю и привести в смущение наиболее тонкую чувствительность. Много приходится говорить при воспитании и импровизировать многое, что, правда, может обойтись без искусственных прикрас, но не совсем без формы.

25. Как часто необходимо воздействие, свободное от жестокости! Где найти его, если не в поражающей перемене? Не в серьезности, все более усиливающейся и возбуждающей тревогу, до каких пределов дойдет она? Не в мероприятиях, созидающих или разрушающих то, что останется памятью об утраченных или исполненных надеждах? Личность замыкается в себя, она отрывается от натянутых отношений, в которых чувствуются насмешки над ней. Или же она выявляется, она поднимается над теми мелочами, среди которых ей слишком тесно. Питомец видит перед собой разорванные нити, направляет свою мысль вперед и назад, перед ним мелькает действительная причина или действительное средство, и в тот момент, когда он готов понять и восстановить, воспитатель спешит ему навстречу, разгоняет мрак, помогает ему связать разорванное, сгладить трудное, укрепить колеблющееся. Эти выражения являются слишком общими, слишком фигуральными: подберите сами примеры для пояснения их.

26. Только не нужно длительно выказывать неудовольствие, не нужно напускать на себя искусственной важности и мистической замкнутости! И прежде всего не нужно поддельной дружественности. Прямота должна быть сохранена во всех движениях, как бы разнообразно не изменялось их направление.

27. Питомец должен испытать много опытов в своих отношениях к воспитателю, прежде чем в нем проявится то чуткое послушание, которое должно проистекать исключительно из знания и желания щадить чувства последнего. Но как только такое послушание проявится, так поведение воспитателя должно стать устойчивее, однообразнее. Он не должен быть заподозрен в том, что с ним невозможно иметь твердо установленных отношений, что невозможно положиться на его сердце.

Глава вторая.

ПОДЛИННОЕ ВОСПИТАНИЕ.

1. Искусство нарушать спокойствие детской души, привязывать ее силами доверия и любви, чтобы произвольно подавлять и раздражать ее и преждевременно втягивать ее в беспокойный водоворот более поздних лет, было бы ненавистнейшим из всех злых искусств, если бы ему не было поставлено цели, могущей оправдать подобные средства в глазах именно тех, от кого более всего следует бояться упреков.

2. «Когда-нибудь ты будешь благодарить за это!» говорит воспитатель плачущему мальчику; и действительно только эта надежда может извинить вызванные им слезы. Он должен остеречься от слишком уверенного и частого применения чересчур сильных средств: не всякие благие намерения заслуживают благодарности, и плохо попасть в класс тех воспитателей, которые с извращенным рвением приписывают себе благодеяния там, где другой испытывает только страдание. Отсюда совет: *не воспитывать слишком рьяно*, воздерживаться всюду, где это возможно, от применения той власти, которая порой гнетет, подавляет настроение и нарушает радость. При этом одновременно разрушаются будущее отрадное воспоми-

нание о детстве и светлая благодарность, которая одна единственно бывает искренней.

3. Не лучше ли нам совсем не воспитывать и ограничиться одним только управлением? Да и управление свести исключительно к самому необходимому? Если все захотят быть искренними, то за это предложение выскажется много голосов. При этом будут опять восхвалять прославленную Англию, а как только начнут восхвалять, так сумеют оправдать даже недостаточное управление, которое на счастливом острове дозволяет широкое попустительство в отношении молодых людей из высших слоев общества. Оставим всякие споры. Для нас стоит только вопрос о том, можем ли мы предвидеть все те цели будущего мужчины, в отношении которых он будет благодарен нам за то, что мы в его раннем возрасте поставили их вместо него и стремились достичь их в нем? В таком случае тут нечего размышлять: мы любим детей и любим человека; любовь не терпит рискованных положений, так же, как и не ждет категорических императивов[1].

I.

Является ли цель воспитания единой или многообразной?

4. Стремление к научному единству часто приводит мыслителей к искушению искусственно сближать и выводить одно из другого то, что по своей природе представляется как многообразное, стоящее рядом. Ведь было же допущено заблуждение относительно возможности выводить из единства познания единство вещей и постулировать одно в связи с другим? Такие заблуждения не касаются педагогики; но тем сильнее чувствуется потребность охватить единой мыслью всю совокупность такого бесконечно подразделимого и все же тесно связанного во всех своих частях дела, каким является воспитание, чтобы из этой мысли истекали единство плана и концентрация энергии. Итак, если мы будем иметь в виду результат, который должен быть дан педагогическим исследованием, чтобы таковое было вполне полезным, то почувствуем стремление потребовать и предположить для единства неизбежного в результате, также и единство принципа, от которого этот результат ожидается. Затем возникают два вопроса. Во-первых, если имеется подобный принцип, то известен ли метод построения целой науки из единого понятия? Во-вторых, действительно ли представляющийся нам принцип дает всю науку в целом? В третьих, является ли это построение науки и воззрение, из которого оно получается, единственным и нет ли еще других построений и воззрений, хотя бы и менее целесообразных, но столь же естественных, которых, следовательно, нельзя совершенно исключить? В статье, приложенной ко второму изданию моей азбуки зрительного восприятия, я рассматривал высшую цель воспитания, нравственность, пользуясь тем методом, который представляется здесь необходимым. Я должен во всех отношениях настойчиво просить точно сравнить эту статью и даже всю ту книгу

[1] Категорические императивы: для любви вообще не требуется напоминаний об обязанностях.

с настоящей; по крайней мере, это является предпосылкой, необходимой мне во избежание повторений. Для правильного понимания той статьи прежде всего важно, замечают ли в каком отношении нравственное образование стоит к остальным отраслям образования, т. е. каким образом оно видит в них предпосылки, при наличии которых оно только и может быть достигнуто с полной уверенностью? Можно надеяться, что неослепленные люди легко поймут, что проблема нравственного воспитания не является особой отделимой от всего воспитания частью, а напротив, стоит в необходимой и глубокой связи с остальными заботами воспитания. Но из самой статьи видно, что связь эта не распространяется на все части воспитания до такой степени, чтобы мы имели бы какие-либо основания рассматривать их исключительно, поскольку они входят в эту связь. С гораздо большей силой выступают другие взгляды относительно непосредственной ценности общего образования, пожертвовать которыми мы не имеем права. Следовательно, по моему убеждению, тот образ мыслей, который ставит во главу этические вопросы, является главным, но не единственным и не всеобъемлющим воззрением воспитания. К тому же, если бы исследование, начатое в той статье, было бы закончено, то путь этого исследования должен был пройти как раз посередине законченной философской системы. Однако же, воспитание не может оставаться в бездействии до тех пор, пока не будут закончены философские исследования. Напротив, следует пожелать, чтобы педагогика была возможно более независима от философских сомнений. По всем этим причинам я здесь избрал путь, который для читателей будет более легким и менее запутанным и будет непосредственно касаться большего числа научных вопросов, но зато явится менее благоприятным для последних умозаключений и обобщающих выводов, поскольку при этом всегда скажутся следы разделенных соображений и отсутствие полного объединения многообразного. Это говорится для тех, кто чувствует себя способным направлять или еще лучше построить педагогику собственными средствами.

5. По существу самого дела не может быть единой педагогической цели, именно потому, что все должно исходить из мысли: воспитатель является при мальчике представителем будущего мужчины, следовательно, воспитатель должен теперь же поставить себе те цели, которые будут поставлены перед собой его питомцем, когда тот станет взрослым, — должен подготовить внутренние условия, облегчающие достижение их. И не должен затруднять деятельности будущего человека, следовательно, не должен приковывать ее к отдельным пунктам и в той же степени не должен ослаблять ее путем рассеяния. Он не должен упустить ничего как в интенсивности, так и в экстенсивности всего того, что может быть потребовано от него в дальнейшем. Как бы велика или мала ни была эта трудность, ясно только одно: если человеческие стремления являются многообразными, то и заботы воспитания должны быть многообразными[1].

---

[1] *Интенсивность* — экстенсивность, см. примечание к § 9.

6. Но это не значит, что многосторонность воспитания не может быть легко подчинена одному или немногим формальным основным понятиям[1]. Гораздо скорее царство будущих целей питомца немедленно распадается перед нами на две области: область возможных целей, из которых он со временем может выбрать любую и преследовать ее, насколько ему заблагорассудится, и совершенно обособленную область целей, необходимых, в отношении которых он никогда не простит себе, если упустит хоть одну из них. Словом, цели воспитания распадаются на цели, предоставленные произволу (свободному усмотрению) не воспитателя и не мальчика, а будущего мужчины, и цели нравственные. Эти две главные рубрики немедленно представляются тому, кто помнит известнейшие основные положения этики.

II.

Многосторонность интереса, сила характера нравственности.

7. Как может воспитатель заранее предусмотреть возможные цели питомца?

8. Объективная сторона этих целей как дело произвола (свободное усмотрение) не имеет никакого интереса для воспитателя. Только сама воля будущего мужчины и, следовательно, сумма тех требований, которые будут поставлены этой волей в себе и собою, является предметом *благой воли* воспитателя и сила, первоначальная охота, активность, с которыми тому предстоит произвести расчет с поставленными им самим требованиями, являются для *этого* предметом суждения, исходящего из идеи *совершенства*. Таким образом, нам представляется не определенное количество различных целей (которых мы вообще не можем знать заранее), но активность подрастающего человека вообще, вся совокупность его внутреннего непосредственного оживления и возбудимости (Regsamneit). Чем больше эта совокупность, чем полнее, шире и чем согласованнее внутри себя самой, тем совершеннее является она, и тем более обеспеченной является наша *благая воля.*

9. Но цветок не должен разрывать своей чашечки, полнота не должна переходить в слабость вследствие продолжающегося рассеяния во многом. Человеческое общество давно прибегло к разделению труда, направленному к тому, чтобы всякий мог действительно хорошо выполнять свое дело. Но чем ограниченнее, чем распределеннее является выполняемое, тем многообразнее воспринимаемое отдельной личностью ото всех остальных. А так как духовная восприимчивость основана на духовном сродстве, а последнее на сходных умственных упражнениях, то понятно, что в высшем царстве истинного человечества работы не должны быть разделены до такой степени, чтобы не знать друг о друге. Все должны быть любителями в отношении всего и виртуозами в каком-либо одном предмете. Но особая виртуозность есть дело свободного усмот-

[1] Однако в научном отношении я должен здесь заметить, что понятия и положения, которым многообразное может быть только подчинено, не будучи выведено из них со строгой необходимостью, не могут быть названы мною принципами. *Прим. Гербарта.*

рения, и напротив, многосторонняя восприимчивость, которая может возникнуть из разнообразных начинаний по собственному стремлению, есть дело воспитателя. Поэтому мы называем первую часть педагогических целей многосторонностью интереса, которую необходимо отличать от ее собственной крайности, многосторонней суетливости. А так как предметы, на которые направлена воля, отдельные направления сами по себе интересуют нас вполне равномерно, то, чтобы слабость не вызывала неудовольствия рядом с силой, мы прибавляем определение: равномерно колеблющаяся многосторонность. Таким образом мы достигнем смысла обычного выражения: гармоническое развитие всех сил, при котором возникал вопрос: что следует разуметь под множественностью душевных сил? и что должна означать гармония различных сил?

10. Каким образом воспитатель должен присвоить себе *необходимые цели* питомца?

11. Так как нравственность связана единственно и исключительно с собственной волей, определенной правильным пониманием, то прежде всего само собой понятно, что нравственное воспитание не направлено на известное внешнее поведение, а должно выработать в душе питомца понимание с присущей ему волей.

12. Я оставляю в стороне метафизические трудности, связанные с выработкой. Тот, кто умеет воспитывать, забывает о них: кто не может преодолеть их, тому прежде педагогики потребуется метафизика, и исход его умозрений покажет ему, является ли воспитание возможной для него идеей или нет.

13. Я всматриваюсь в жизнь и нахожу весьма многих, для которых нравственность служит известным ограничением и весьма немногих, для которых она является жизненным принципом. Большинство обладает характером, без отношения к достоинству, и жизненным планом только для собственного благоусмотрения. Добро они делают случайно и охотно избегают плохого, если доброе приведет их к той же цели. Моральные принципы для них скучны, потому что для них из этих принципов не вытекает ничего, кроме отрывочных задержек потока мыслей, а то, что сталкивается с этими задержками, является для них даже желанным; юный сорванец получает их одобрение, если в его провинностях обнаруживается известная сила, и они в глубине души прощают все, что не является смешным или коварным. Не трудно довести питомца до их уровня, если признать это задачей нравственного воспитания. Нам надо позаботиться только о том, чтоб его не дразнили, не оскорбляли, чтоб он рос, сознавая собственную силу и получил бы известные принципы чести, которые легко запечатлеть в нем, потому что они толкуют о чести, не как о чем-то приобретаемом с большим трудом, а как об известном даре самой природы, требующем только того, чтобы в известных случаях защищали и подтверждали его согласно условным формулам. Но кто может поручиться нам за то, что будущий человек не станет сам искать добра, не сделает его предметом своей воли, целью своей жизни, мерилом для самокритики? Кто защитит нас от того осуждения, которое тогда падет на нас? Что, если он потребует от нас ответа в том, что мы посмели по собствен-

ной инициативе воспрепятствовать тем возможностям, которые, быть может, привели бы его к лучшим условиям духовного роста и, конечно, не привели бы к воображению, будто он является воспитанным? Встречаются подобные примеры! И никогда не бывает безопасным присваивать себе право управлять чужими делами, если не хочешь действовать должным образом. По отношению к человеку, вполне достигшему строгих нравственных понятий, никто не заслужил бы более тяжелого осуждения, чем тот, кто присвоил себе такое влияние на него, которое могло сделать его хуже, чем он есть.

14. Итак, позаботиться о том, чтобы идеи справедливости и добра во всей своей определенности и чистоте являлись действительным предметом воли, чтобы в зависимости от них определялось внутреннее, реальное содержание характера, внутреннее ядро личности с отстранением всякого произвола, вот это, а не что-либо меньшее является истинной целью нравственного просвещения. И хотя бы меня и не вполне понимали, когда я коротко называю идеи справедливости и добра, но к нашему счастью этика уже давно отвыкла от той половинчатости, до которой она прежде иногда опускалась в форме учения о наслаждениях (утилитаризма), следовательно мысль моя ясна[1].

III.

Индивидуальность питомца как исходная точка воспитания.

15. Стремления воспитателя носят общий характер; питомец же является особым человеком.

16. Не складывая души из смешения всевозможных сил и не конструируя мозга из позитивно-вспомогательных органов, правда, могущих освободить ум от некоторой части его работы, мы должны принимать опыты, указывающие нам, что духовная сущность при том или ином своем воплощении сталкивается с определенными то затрудняющими, то напротив облегчающими ее проявления условиями в том самом объеме, в котором они представляются нам, не оспаривая их.

17. Как бы сильно ни было в нас побуждение испытать путем опыта гибкость подобных условий и ни в коем случае не уступать перед их трудностью в пользу нашей инертности, мы, однако, предвидим, что всегда наиболее чистые и удачные изображения человечества показывают одновременно и отдельного человека: мы даже чувствуем, что индивидуальность должна проявиться, для того

---

[1] Учение о наслаждениях (утилитаризм) занимается благами, к которым стремится моральный человек. Но «если что-нибудь является благом, постольку, поскольку его желают и к нему стремятся, то последняя причина его превосходства заключается именно в этом желании и стремлении. Но ведь качество этого желания, его превосходство, по сравнению со всяким дурным желанием, должно быть сообщено ему этим благом. Таким образом мы движемся по кругу; все остается неопределенным и практическая философия не получает ни начала, ни содержания». *Гербарт* «Общая практическая философия». Введение. В этой связи, по воззрению Гербарта «справедливое» и «доброе» не могут быть целями этики.

чтобы простой экземпляр рода, поставленный рядом с самим родом, не показался слишком мелким и не исчез бы, как безразличный; мы знаем, наконец, благоприятные результаты того, что к различным занятиям подготовляются и предназначают себя различные люди. Кроме того, среди стараний воспитателя все более и более проявляются особенности молодого человека; хорошо еще, если они не прямо противодействуют стараниям воспитателя или не принимают такого неправильного направления, что из них выходит нечто третье, нежелательное для обоих. Последнее почти всегда случается с теми, кто вообще не умеет обращаться с людьми и потому не умеет подойти к человеку, уже присутствующему в мальчике.

18. Изо всего этого для целей воспитания вытекает одно определение отрицательного характера, соблюдение которого столь же важно, как и трудно: индивидуальность необходимо, по возможности, сохранять нетронутой. Для этого, главным образом, требуется, чтобы воспитатель сам бы хорошо различал, что в нем самом является случайным, и точно отмечал бы те случаи, в которых он желает одного, а питомец действует по другому, причем ни на той, ни на другой стороне нет существенных преимуществ. При этом собственное желание всегда должно уступить, надо даже по возможности подавить выражение такового. Пусть неразумные родители по своему вкусу направляют своих сыновей и дочерей, пусть покрывают неотесанное дерево каким угодно лаком, который будет нетерпеливо сорван в зрелые годы, правда, не без боли и не без вреда. Истинный воспитатель, если и не может предупредить этого, то во всяком случае не будет принимать в этом участия; его занимает собственное построение, для которого он постоянно находит в детской душе широкий простор. Он будет остерегаться того, чтобы браться за дела, которые не могут заслужить благодарности. Он охотно предоставляет индивидуальности беззаботно хвалиться тем, на что единственно она способна, а именно резкими очертаниями и поразительной ясностью своих проявлений, а для себя ищет чести в том, что он в человеке, который был предоставлен на его благоусмотрение, сумел сохранить чистый отпечаток личности, семьи, рода и нации.

IV.

О необходимости соединить цели, различие которых было ранее установлено.

19. Мы не можем развивать наши педагогические намерения из одной исходной точки, не закрывая глаз на разнообразные требования, заключенные в деле. но, по крайней мере, мы должны привести к одной точке то, что должно быть целью одного единственного плана. Потому что без этого, где же должна начаться наша работа? Где кончиться? Где искать прибежища при ежеминутно выступающих настойчивых требованиях разрозненных разнообразных соображений?

Возможно ли вдумчиво воспитывать, не чувствуя ежедневно глубокой потребности в единстве цели? Возможно ли мыслить о

том, что занимаешься воспитанием, не пугаясь массы разнообразных забот и задач, предстоящих при этом?

20. Совместима ли *индивидуальность с многосторонностью*? Можно ли сохранить первую, вырабатывая вторую? Индивид горбат — многосторонность является ровной, гладкой, круглой, потому что по нашим требованиям она должна вырабатываться так, чтобы оставаться уравновешенной. Индивидуальность определена и ограничена; многообразный интерес стремится вдаль по всем направлениям; он должен уступить там, где остается неподвижной или даже отталкивает; он должен вращаться в постоянной смене, тогда как она покоится в себе, чтобы временами с резкостью выступить.

21. Какое отношение индивидуальности к характеру? С ним она, повидимому, совпадает или прямо его исключает, потому что мы ведь по характеру узнаем человека, но должны бы узнавать его по его нравственному характеру. Однако, менее нравственный индивид узнается не по нравственности, а, напротив, по многим другим индивидуальным чертам, и, именно эти черты и представляют, повидимому, его характер.

22. Самое же худшее затруднение лежит между обеими главными частями самой педагогической цели. Как же многосторонность может примириться с тем, чтобы втиснуться в тесные границы нравственности; и как может серьезная простота нравственного смирения примириться с пестрой одеждой многостороннего интереса?

23. Если бы педагогике пришла мысль жаловаться на то, что в целом она продумывается и проводится с достаточной заурядностью, то ей следовало бы остановиться только на тех, кто своим толкованием назначения человека так мало помог нам выпутаться из жалкой середины между теми соображениями, которые, казалось бы, должны быть согласованы между собой. Ведь при воспарении взоров к высоте нашего призвания обычно забываются индивидуальность и земной многосторонний интерес, пока вскоре затем он не заставит забыть о первой. И пока нравственность убаюкивается верованием в трансцендентальные силы, в распоряжении неверующего остаются действительные силы и средства для управления миром.

24. Попытаться наверстать сразу то, чего нехватает в подготовительных работах, было бы задачей, о которой мы здесь и помышлять не должны. Пусть только нам удастся возможно ближе всмотреться в пункты, стоящие под вопросом. Конечно, нашей главной задачей должно быть тщательное расчленение отдельных главных понятий, а именно: многосторонности, интереса, характера нравственности, потому на них мы должны направить все труды, намечаемые нами. При расчленении возможно, что отношения одного к другому сами собой установятся правильно. Но что касается индивидуальности, то она очевидно является психическим феноменом; следовательно, рассмотрение таковой должно входить во вторую выше упомянутую половину педагогики, которой надлежало бы строить на основе теоретических понятий, подобно тому как настоящая строит на основе практических.

25. Но все же мы не можем здесь оставить совершенно в стороне индивидуальность, иначе у нас сохранилось бы постоянное тревожное воспоминание о ней, и это препятствовало бы нам заняться с полным доверием продумыванием главных частей педагогической цели. Вследствие этого мы немедленно должны предпринять некоторые шаги к примирению индивидуальности с характером и многосторонностью. После этого можно будет принять для последующих книг сделанные здесь определения и мысленные связи и продолжать упражняться во всестороннем рассмотрении предметов воспитания, не теряя одного из-за другого. Но никакие правила одни не могут заменить собственных упражнений.

V.

Индивидуальность и характер.

26. Каждая вещь отличается своей индивидуальностью от других, однородных с ней. Отличительные признаки часто называются индивидуальным характером, и таким образом обыденная речь смешивает два слова, которые мы желаем определить противопоставляя их. Но сразу чувствуется, что слово характер употребляется в ином смысле, как только начинают говорить о характерах в драме или об отсутствии характеров в детях. Просто индивидуальности создают плохую драму, а дети отличаются весьма резко выраженной индивидуальностью, не обладая характером. То, чего недостает детям, что должны показать действующие лица в драме, что в человеке, как в разумном существе, вообще способно проявить характер, есть воля, и притом воля в строгом смысле слова, весьма сильно отличающемся от колебания настроения и желания, потому что они нерешительны, тогда как воля решительна. Степень этой решительности является характером.

27. Хотение и решение происходят в сознании. Индивидуальность же не сознается, она является тем темным корнем, из которого по нашим психологическим чаяниям мы ждем, что вырастет то, что постоянно выступает в человеке в новой и новой форме, в зависимости от обстоятельств. Наконец, психолог приписывает ей и самый характер. тогда как учитель трансцендентальной свободы, взоры которого направлены исключительно на уже сложившийся характер, разделяет бездонной пропастью интеллегибельную сущность от природной.

28. Характер в своем отношении к индивидуальности почти неизбежно проявляется в борьбе, потому что он прост и устойчив, а из глубины ее вытекают все новые причуды и вожделения. Даже в тех случаях, когда ее активность подавлена, она все же ослабляет выполнение решений своей многообразной пассивностью и раздражительностью.

29. Борьба знакома не только нравственному, но и всякому характеру, потому что каждый по-своему ищет последовательности. В победе над лучшими проявлениями своей индивидуальности вырабатывается честолюбец и эгоист; в победе над самим собой создается герой порока, так же, как и герой добродетели. Комической противоположностью им служат те слабовольные, которые тоже, желая

быть последовательными, строят свою теорию на принципе: не бороться, а отдаваться течению. Правда, это является тягостным, странным пробиванием из света во мрак, от сознания к бессознательному. По крайней мере, лучше в таких случаях вести борьбу с осторожностью, нежели с упорством.

VI.

Индивидуальность и многосторонность.

30. Если раньше нам приходилось различать то, что, повидимому, совпадало, то здесь нам предстоит выравнять то, что хочет выступить.

31. Многосторонность не знает ни рода, ни положения, ни эпохи. С устойчивыми мнениями, с отзывающейся на все впечатлительностью она одинаково идет и мужчинам, и девушкам, и детям, и женщинам; она может быть, если вам угодно, гражданином или придворным; она чувствует себя как дома в Лондоне и в Афинах, в Спарте и в Париже. Аристофан и Платон являются ее друзьями, но не один из них не владеет ею. Единственным преступлением для нее является нетерпимость. Она отмечает пестрое, мыслит возвышенное, любит прекрасное, осмеивает жеманное и упражняется во всем. Ничто для нее не ново, и все остается свежим. Привычка, предубеждение, отвращение и вялость никогда ее не затрагивают. — Пробудите Алкивиада, заставьте его путешествовать по Европе, и вы увидите воплощение многосторонности. В этом одном человеке, единственно которого мы знаем, индивидуальность была многосторонней.

32. В этом смысле человек с характером не является многосторонним, потому что не хочет этого. Он не хочет служить ни каналом для всех ощущений, вызываемых минутой, ни другом для всех, кто привязывается к нему, ни деревом, на котором вырастают плоды всевозможных настроений. Ему стыдно быть сосредоточием всех противоречий; равнодушие и споры одинаково для него ненавистны. Он дорожит искренностью и серьезностью.

33. Итак, многосторонность Алкивиада может в какой угодно степени быть подходящей для индивидуальности; воспитателю, не имеющему права отказаться от выработки характера, это совершенно безразлично. Глубже внизу понятие многосторонности и, как качество личности, и без того растворится в понятиях, которые могут и не подойти к изображенной картине.

34. Но по отношению к индивидуальности, которая часто важничает и выставляет свои притязания, исключительно потому что является индивидуальностью, мы противопоставляем образ многосторонности, чтобы она могла сравнить притязания последней со своими.

35. Итак, мы допускаем, что индивидуальность может находиться в споре с многосторонностью; мы даже очень хорошо помним, что объявляли первой войну от имени последней, где в случаях, когда она не хотела допустить многосторонне переливающегося интереса. Но так как мы немедленно отказались от многосторонней суетливости, то для индивидуальности остается большой простор показать

себя с деловой стороны, выбрать себе призвание и присвоить себе тысячи мелких привычек и удобств, которые пока не претендуют на большее значение, чем то, которое принадлежит им, могут мало повредить впечатлительности и подвижности духа. Условие, состоящее в том, что воспитатель не должен предъявлять требований, не связанных с целью воспитания, уже было определено заранее.

36. Индивидуальностей много; идея многосторонности едина; первые заключены в ней как части в целом. И часть может измеряться по отношению к целому, а также быть расширенной до пределов целого. Здесь это должно быть достигнуто воспитанием.

37. Только не следует мыслить этого расширения так, как-будто мы к имеющимся уже частям прибавляем постепенно новые. Воспитателю всегда представляется вся многосторонность то в уменьшенном, то в увеличенном виде. Его работа состоит в том, чтобы умножить всю совокупность, не изменяя ни очертаний, ни пропорций, ни облика. Однако работа, предпринятая над индивидом, постоянно изменяет очертания последнего; это проходит так, как бывает, когда из неправильного угловатого тела постепенно, исходя из одного центра, вырастает шар, который однако же не может совершенно затянуть наиболее выдающихся выступов. Выступы, — сила индивидуальности, — могут оставаться, поскольку они не портят характера. Благодаря им все очертание принимает тот или иной облик; и уже нетрудно, после того как воспитано эстетическое чувство, связать каждое очертание с известными особыми навыками. Но основное содержание интереса, равномерно расширенного во все стороны, определяет запас непосредственной духовной жизни, который вследствие того что держится не на одной только нити, не может быть сокрушен судьбой, а только может быть обращен в другую сторону в зависимости от обстоятельств. А так как нравственный жизненный план сам соображается с обстоятельствами, то многостороннее образование дает необыкновенную легкость и охоту переходить к новым видам занятий и новому образу жизни, которые каждый раз могут оказаться и наилучшими. Чем больше индивидуальность растворяется в многосторонности, тем легче для характера утверждать свое господство в индивиде.

38. Таким образом, мы соединили то, что до сих пор среди элементов педагогической цели поддается объединению.

VII.

Предварительный взгляд на средства подлинного воспитания.

39. Интерес вытекает из интересных предметов и занятий. Из богатства таковых возникает многосторонний интерес. Привлечь его и преподнести надлежащим образом является делом преподавания, которое продолжает и дополняет ту предварительную работу, которая исходит от опыта и общения с людьми.

40. Для того чтобы характер принял нравственное направление, индивидуальность должна сохраняться как бы погруженной в текучий элемент, который, в зависимости от обстоятельств, то содействует, то противодействует ей, но в большинстве случаев остается

почти неощутимым. Этим элементом является забота о развитии и дисциплинированности воспитуемого (Zucht), которая оказывает свое действие, главным образом, на произвол и отчасти также на понимание.

41. О воспитательской заботе (нравственной культуре) — (Zucht) уже говорилось выше по поводу управления, о преподавании много говорилось во введении. Если после всего этого еще недостаточно ясно, почему при систематическом обдумывании воспитательных средств преподаванию принадлежит первое, а воспитательской заботе (нравственной культуре) второе место, то приходится только еще раз просить точно последить по всей книге взаимоотношения между многосторонним интересом и нравственным характером. Если нравственность не имеет корней в многосторонности, то, пожалуй, можно рассматривать заботу о нравственном развитии и дисциплинированности воспитуемого вне зависимости от преподавания; в таком случае воспитатель должен непосредственно так раздражать индивида и так напирать на него, чтобы доброе с силой поднималось, а злое опускалось и пригибалось. Воспитатели могли бы себя спросить, признавалась ли до сих пор сама по себе возможной такая искусственная и тягостная забота о нравственном развитии. Если нет, то у них имеются все основания ожидать, что следует сперва изменить индивидуальность, пользуясь разносторонним интересом, и приблизить ее к общей форме, прежде чем иметь право думать о том, что она будет добровольно подчиняться всеобще необходимым нравственным законам; и у запущенных раньше субъектов необходимо будет строго взвешивать, каким образом можно, исходя, главным образом, из впечатлительности данной индивидуальности и обстоятельств, подготовить ее к восприятию нового лучшего круга мыслей; а в тех случаях, когда подобная оценка дает отрицательный результат, истинное воспитание нужно уже меньше, чем бдительное и постоянное управление, которое когда-либо должно быть передано государству или другим действительным внешним отношениям [1].

КНИГА ВТОРАЯ.

МНОГОСТОРОННОСТЬ ИНТЕРЕСА [2].

Глава первая.

ПОНЯТИЕ МНОГОСТОРОННОСТИ.

1. Возможно, что в повседневной речи слово многосторонность не получило еще достаточно четкого значения, и легко может возникнуть подозрение, что за этим словом скрывается такое неустойчивое понятие, которое, будучи определено надлежащим образом, могло бы получить также и иное обозначение.

[1] Круг мыслей содержит запас того, что восходя по ступеням интереса, может подниматься до настойчивого желания и затем путем действия до воли. Вследствие этого надлежит рассмотреть сперва многосторонность интереса (книга 2), а затем силу характера нравственности (книга 3).

[2] Воспитатель находит в питомце силу, которую он должен развить и, следовательно, должен иметь в виду интенсивность, экстенсивность и концентрацию таковой. Но «интенсивность силы является, главным образом, природным даром, концентрация на одном главном предмете становится возможной и целе-

2. Кто-то предложил исправить это выражение словом *всесторонность*. Действительно, сколько сторон имеет многосторонность? Если она является ц е л ы м, как считалось раньше, в противоположность индивидуальности, то в с е части должны принадлежать целому, и тогда не надо говорить о простом множестве частей, *как будто мы стоим в изумлении* перед объемом этого множества.

3. Может быть, в дальнейшем нам удастся исчерпывающе перечислить все главные стороны многосторонности. Но, если раздельные члены выступают как составляющее основное понятие и не для того, чтобы его составить; если мы рассчитываем найти их в душе не вместе, а в отдельности и притом рассеянными во множестве комбинаций; — наконец, если мы первоначально включим в педагогическую цель многообразную волю, только как богатство внутренней жизни, не определяя ее численно, то многосторонность как раз является наиболее характерным выражением, потому что предостерегает от того, чтобы приписывать всему агрегату что-либо одно, выбранное нами из многого, как будто бы все остальное должно быть мысленно присоединено к нему. Хотя различные проявления интереса должны рассеиваться во все стороны с пестротой и разнообразием, свойственными предметам, вызывающим их, однако же, все эти направления должны расходиться из одной точки. Иными словами, все многочисленные стороны должны, подобно различным плоскостям одного и того же тела, являться сторонами одного и того же лица. В нем все интересы должны принадлежать одному сознанию, и мы никогда не должны терять этого единства.

5. Нетрудно видеть, что мы здесь установили различие между субъективным и объективным в многосторонности; так как мы хотим сперва развить только формальное понятие таковой, не имея в виду материалов многостороннего образования, то нам не нужно устанавливать дальнейших различий в объективном. Зато над субъективным нам надо подумать. Ударимся ли мы в легкомыслие, чтобы избежать односторонности? Легкомысленное в каждое мгновение является чем то иным, или, по крайней мере, получает иную окраску, потому что само по себе оно ничто. Оно, отдав себя впечатлениям и фантазиям, никогда не владеет ни собой, ни своим предметом; тут нет многообразия сторон, потому что нет того лица, сторонами которого они могли бы быть[1].

6. Теперь изложение подготовлено.

сообразной лишь в более позднем возрасте, и таким образом остается только экстенсивность, распространение силы на неопределенное количество предметов, и чем больше этих предметов, тем лучше». «Но распространение силы на множество стремлений не должно порождать такого же количества настойчивых желаний и требований, потому что добродетельный совершенно не должен желать чего-либо внешнего без достаточных к тому оснований». Вследствие этого воспитание направлено на многосторонность интереса, возбуждаемого многочисленностью предметов, преподносимых питомцу. Средством для этого служит преподавание.

[1] «Легкомыслие» (Flattersinn) есть отсутствие личности. Но многосторонность должна быть свойством личности. Благодаря ей человек приходит к сознанию своего внутреннего *я*, признавая все случайности случайными. Афоризм 50. *Прим. Гербарта.*

I.

Сосредоточенность и осознание.

7. Всякий «когда-либо с любовью отдававшийся какому бы то ни было предмету человеческого искусства, знает, что значит сосредочиться. Есть ли такие настоящие дела и занятия, есть ли такие приобретения на пути образования, усвоение которых было бы возможно без длительной задержки над ними, которые не требовали бы на некоторое время полного отвлечения наших мыслей от всего иного, чтоб мы могли сосредоточиться над ними. — Подобно тому как для всякой картины требуется особое освещение, как законодатели вкуса хотят особого настроения для каждого произведения искусства, так и для всего заслуживающего быть замеченным, мыслимым, прочувствованным, требуются особые старания, чтобы правильно и окончательно понять его, чтобы суметь перенестись в него.

8. Индивид правильно воспринимает то, что подходит под его мерку, но чем больше он подготовлен, тем определеннее его обычное настроение будет искажать всякое иное впечатление. Это не должен делать многосторонний человек. Он способен сосредоточиваться над многим. Он за все должен браться чистыми руками; он должен всецело отдаваться каждому предмету. Никакие запутанные следы не должны оставлять на нем своего отпечатка, ум должен ясно распространяться во все стороны.

9. Спрашивается, каким образом можно спасти при этом личность?

10. Основанием личности служит единство сознания, собирание, осознание. Сосредоточенность над одним исключает сосредоточенность над другим и тем самым исключает то осознание, в котором они должны бы объединиться. То, чего мы требуем, не может происходить одновременно. Следовательно, одно должно следовать за другим. Сперва сосредоточенность над одним, затем над другим, затем встреча их в осознании. Какое бесчисленное количество подобных переходов должен проделать разум прежде, чем личность, обладающая богатством освоенного и с легкостью возвращающаяся ко всякой сосредоточенности, сможет назвать себя многосторонней[1].

11. Но важны еще разультаты сосредоточенности над разными предметами при встрече их. Никогда не будет настоящего освоения а, следовательно, и настоящей многосторонности, пока сосредоточенность дает разноречивые результаты. В таком случае они или

---

[1] Сосредоточиваясь над каким-либо предметом, ум выходит из себя; поэтому сосредоточенность не приносит непосредственной духовной прибыли; каждый раз она замыкается сама в себе. Только внутреннее освоение при помощи осознания объединяет в уме результаты сосредоточенности. Сосредоточенность, не сменяемая осознанием, порождает нездоровое напряжение. Осознание не простое опускание суммы задержек, оно служит плавкой воспринятого раньше, как обособленное и в раздельном самосознании (*Гербарт* — О темной стороне педагогики). При образовании характера-сосредоточенности и осознанию соответствуют объективный и субъективный характер; степеням ясности, ассоциации, системы и метода соответствуют и ступени: память, воля, выбор, принцип и борьба.

совсем несоединимы и лежат рядом, и человек становится рассеянным, или же они стирают друг друга, терзают разум сомнениями и невозможными желаниями, и только здоровая природа может попытаться, сумеет ли она преодолеть болезнь.

12. Но даже и в том случае, если в них не содержится ничего противоречивого (однако же в модной культуре чрезвычайно много противоречий), все же имеется большая разница, как и с какой точностью они проникают друг друга. Чем совершеннее их единство, тем больше выигрывает личность. При слабом проникновении многосторонний человек становится тем, кого называют ученым в дурном смысле слова, и таким же образом при сосредоточенности над обособленным предметом и при недостаточном материале для освоения получается капризный виртуоз.

13. Нам дозволено во имя многосторонности развивать что-либо большее, чем необходимость освоения вообще. Знать наперед, каким образом она будет каждый раз составляться из сосредоточенности над тем или иным, было бы делом психологии; предчувствовать это заранее является самым существенным в педагогическом такте, высшим сокровищем педагогического искусства.

14. Но при этом нам следует заметить, что между крайностями концентрированной сосредоточенности и всеобъемлющего осознания лежат обычные состояния сознания, которые как угодно могут рассматриваться: с одной стороны, как частичная сосредоточенность, с другой, как частичное освоение. А так как вполне завершенная многосторонность недостижима, так как вместо в высшей степени объединяющего, приходится довольствоваться хотя бы и богатым, но все же частным освоением, то возможно бы поставить вопрос о том, какие очертания следует придать ей, какую часть следует выдвинуть преимущественно из целого, если бы не было уже готового ответа, состоящего в том, что индивидуальность и индивидуальный горизонт, определенный обстоятельствами, впервые создают сосредоточенность и таким образом определяют, если не центры, то исходные точки прогрессирующего образования; незачем боязливо почитать эти точки, но и нельзя пренебрегать ими до такой степени, чтобы дары воспитания и дары обстоятельств не могли бы легко слиться в единое целое. Преподавание лучше всего начинать с наиболее близкого, но не надо пугаться, если к этому присоединяется и то, что отделено от нас далекими пространствами и временами. Мысли путешествуют быстро и далеким для освоения остается только то, что отделено многими предшествующими понятиями или многими модификациями взглядов.

II.

Ясность *Ассоциация*
Система *Метод*

15. Дух находится в постоянном движении. Порой движение очень быстро, порой едва заметно. Некоторое время в целых группах одновременно присутствующих представлений изменяется, пожалуй, весьма немногое; остальное сохраняется и в том отношении

сохраненного дух спокоен. Каким образом происходит развитие, покрыто тайной. Тем не менее эти предварительные соображения дадут нам основание для разделения, часто необходимого нам, для того чтобы привлечь общие понятия в сферу применимости их.

16. Объект сосредоточенности должен изменяться; она должна переходить от одного к другому и в осознание снова в новую сосредоточенность. Но каждая сосредоточенность сама по себе спокойна.

17. Спокойная сосредоточенность, если только достаточно глубока и чиста, ясно видит единичное. Ясной она является тогда, когда все омрачающее, примешанное к представлению, остается далеким или, тщательно выделенное стараниями воспитателя, представляется в отдельности для особого момента сосредоточенности.

18. Прогресс отдельного момента сосредоточенности по отношению к другим ассоциирует представление. Среди множества ассоциаций парит фантазия; она пробует всякое смешение и не пренебрегает ничем, кроме безвкусного. Но вся масса является безвкусной, как только все может сливаться в одно, как это бывает, если только ясные противоположности отдельных вопросов не предохраняют от этого.

19. Спокойное освоение видит соотношение между многими; оно видит каждый особый элемент взаимоотношения на принадлежащем ему месте. Богатый порядок богатого освоения называется системой. Но нет системы, нет порядка, нет взаимоотношений без ясности отдельных элементов, потому что в смешении нет взаимоотношений. Они возможны лишь между разделенными и снова связанными членами.

20. Постепенный ход освоения есть метод. Метод проходит через всю систему, вырабатывает новые члены таковой и следит за последовательностью ее применения. Многие пользуются словом, ничего не зная о деле. Тяжелую задачу воспитать до метода в главном следует предоставить воспитателю. Если же настоящая книга не сумеет дать почувствовать, насколько неизбежно методически владеть собственным мышлением, то она не может иметь никакого влияния на читателя.

21. Нерасчлененный опыт нагроможден в уме ребенка смутными массами. Многое в нем снова расчленяется в связи с появлением и исчезновением предметов, и в отношении к разделенному сохраняется благодетельная легкость ассоциаций. Но многое ждет воспитателя, которому особенно много работы предстоит с тем, кто провел целый ряд лет без духовной помощи. У таких субъектов замечается большая вялость настроения в отношении всего, что должно побуждать их к перемене. Человек всегда видит в новом только старое, если всякое сходство снова выдвигает путем припоминания всю нерасчлененную массу.

22. Недостаточность ассоциаций наблюдается обычно в отношении знаний, приобретаемых в школе. Это объясняется тем, что изучение проходило или недостаточно энергично, чтоб задеть фантазию, или же тем, что учение совершенно задерживало повседневное движение фантазии и ум сковывался во всех своих частях.

23. Системы никто не требует от опыта и также от тех наук, которые до сих пор скорее имели только некоторый план, а не собственную систему. Но, если изложение какой-либо науки является систематически верным, то слушатель сперва приобретает только некоторый ряд, который он еще долго должен обрабатывать путем ассоциаций, прежде чем объединяющее освоение даст почувствовать остаток, сохранившийся от избранного ряда.

24. Излагаемой системе еще много меньше можно надеяться на правильное применение! Метод для большинства является ученым словом! Его мышление не уверенно, колеблется между абстракцией и детерминацией, оно следует раздражению, вместо отношений они ассоциируют по сходству и без разбору, сочетают вещи с понятиями.

Глава вторая.
ПОНЯТИЕ ИНТЕРЕСА.

1. Мы ограничили многообразную личную жизнь, приведя ее от суетливости к многостороннему интересу с тем, чтобы сосредоточенность не могла бы слишком отдаляться от объединяющего освоения. Ведь именно потому что сила человеческой сосредоточенности слишком слаба, чтобы, перекидываясь в быстрых переходах от одного к другому, иметь возможность закончить многое во многих местах (здесь мы принимаем за мерило всю человеческую деятельность, перед которой исчезают даже наиболее деятельные), мы и должны препятствовать беспорядочным задержкам, желающим создать нечто то тут, то там, но остающимся бесполезными для общества и вместо того заставляющим страдать собственное настроение в связи с неудачным исходом своих стремлений и затемняющим личность рассеянностью.

2. Итак, у нас возникло понятие личности благодаря тому, что мы как бы обломали некоторые ростки человеческой деятельности, правда, не отказав внутренней жизни ни в одном из ее многообразных выступлений, но ограничив ее крайние проявления. Но что же сломлено или в чем отказано? Это дело (действие) die Tat и то, что непосредственно влечет к нему, хотение. Таким образом, настойчивое желание вместе с интересом должны представлять как целое выдающееся человеческое побуждение. Но нельзя держаться того мнения, что для всех побуждений следует преградить выход во внешнюю деятельность; напротив, разобрав многочисленные побуждения в зависимости от предмета, возбуждающего их, мы можем установить, которые из них являются такого рода, что им по преимуществу следует быть выдвинутыми вперед вплоть до последнего проявления.

I.
Интерес и хотение.

3. Интерес, который вместе с желанием, волей и эстетическим суждением противостоит равнодушию, отличается от первых трех тем, что он не распоряжается своим предметом, а привязан к нему. Правда, поскольку мы интересуемся, мы являемся внутренне актив-

ными, но наружно мы остаемся праздными до тех пор, пока интерес не перейдет в настойчивое желание, или волю. Он стоит посредине между простым созерцанием и схватыванием (присвоением). Это замечание помогает выяснить различие, которое нельзя упускать из виду, а именно: предмет интереса никогда не может быть тем самым, на которое собственно направлено желание, потому что желание, стремясь овладеть предметом, всегда направлено на нечто будущее, чем оно еще не распоряжается, напротив, интерес развивается в созерцании и задерживается на созерцаемом настоящем. Интерес выше простого восприятия только потому, что при нем воспринимаемое преимущественно занимает ум и отличается от прочих представлений известной причинностью. С этим непосредственно связано следующее.

Замечать *Ожидать*
Требовать *Действовать*
(Впечатление. Ожидание. Требование. Действие).

4. Первая причинность, которой впечатление, выдающееся из среды других, подчиняет остальные, состоит в том, что она отодвигает их назад и затемняет, так как она применяет энергию для подготовки того, что мы назвали сосредоточенностью, то мы можем обозначить состояние занятого таким образом духа словом замечать (впечатление merken).

5. Наиболее легким и обычным развитием этой причинности, редко позволяющей переход к спокойной сосредоточенности, состоит в том, что замеченное возбуждает новое, родственное представление. Если дух занят исключительно внутри себя и если это возбуждение завершается, то самое большое, что возникает, это новое расположение замечать впечатления. Но часто возбужденное новое представление не может тотчас выступить, и это случается всегда (не говоря о темных стремлениях исследований и чаяний), когда интерес из того состояния, в котором замечает, переходит на нечто внешнее и когда к этому привязывается новое представление, как будто бы действительное развивалось и изменялось так или иначе. Пока действительное не решается представить чувствам это развитие, интерес колеблется в ожидании.

6. Ожидаемое, конечно, не тождественно с тем, что возбуждает ожидание. Первое, которое еще только может появиться, есть будущее; второе, в котором новое может совершаться, или которому оно может быть приписано, есть настоящее, над чем собственно и задерживается внимание при интересе. Но если бы состояние духа изменилось так, чтоб ум терялся больше в будущем, чем в настоящем, и если бы лопнуло терпение, связанное с ожиданием, то интерес превратился бы в настойчивое желание, а последнее возвестило бы о себе требованием своего предмета.

7. Но требование, когда ему служат наши органы, выражается действием (см. примечание на стр. 87).

8. Непохвально углубляться в страстные желания, тем более во всевозможные; и если бы захотели исправить многосторонность желаний тем, что сосредоточенность над разными объектами разрешалась бы в освоении, то получили бы не более как систему желаний,

план эгоизма, но ничего такого, что можно бы соединить с умеренностью и нравственностью. Напротив, терпеливый интерес никогда не может оказаться слишком богатым, и наиболее богатый интерес будет терпеливым прежде всего. В этом интересе характер черпает легкость выполнения своих решений, сопровождающую его на всех путях, не пересекая его планов своими притязаниями [1].

9. Хотя действие является собственно привилегией характера, но имеется род деятельности очень подходящий для детей с еще несложившимся характером, это попытки. Они проистекают не столько из желания, сколько из ожидания; результаты их, какими бы они ни были, одинаково замечательны для ребенка и всегда продвигают вперед фантазию и обогащают интерес.

Глава третья.

ПРЕДМЕТЫ МНОГОСТОРОННЕГО ИНТЕРЕСА.

1. Рассматриваемые до сих пор формальные понятия оказались бы пустыми, если бы не было налицо того, что они предполагают. Интересное является тем, что преследуется сосредоточенностью и должно собираться освоением.

Замеченному ожидаемому приличествует ясность и связность, система и метод.

2. Теперь нам предстоит рассмотреть сферу интересов. Но возьмемся ли мы за перечисление суммы интересных вещей? Будем ли мы теряться среди объектов, чтоб не забыть в расписании полезных лекций какого-либо предмета, достойного нашего знания? Но здесь нас подавляет тяжелая атмосфера растерянности, которая так часто угнетает усердие учителя и ученика, думающих, что они не достигнут многостороннего образования, если не нагромоздят всевозможных приготовлений и не начнут стольких работ, сколько во дню часов. Они не знают меры! Небо даровало каждому виду интересов тысячи поводов, пробуждающих его, они стремятся уловить каждый и не достигают ничего, кроме усталости.

3. Необходимо исправить небольшую ошибку в перспективе. Не следует забывать за интересным самого интереса; необходимо классифицировать не предметы, а состояние духа.

I.

Познание и эмоциональный интерес.

4. Познание в образах подражает тому, что лежит перед ним; эмоциональный интерес переносится в чувства других.

5. При познании устанавливается противоположность между вещью и образом; эмоциональный интерес, напротив, умножает то же самое чувство.

---

[1] Так как действие возникает из желания, а интерес может, правда, погружаться в предмет, но не может присваивать его себе, то в интересе выше указанный ряд прерывается на ожидании; также и сосредоточенность не должна развиваться до освоения созидающего систему.

6. Предметы познания обычно находятся в состоянии покоя, и ум переходит от одного к другому. Чувства обычно находятся в состоянии движения, и сочувствующий ум сопровождает ход их.

7. Круг предметов познания обнимает природу и человечество. Только некоторые проявления человечества принадлежат эмоциональному интересу.

8. Может ли знание когда-либо дойти до конца? Оно всегда находится при начале. Здесь одинаковая восприимчивость приличествует как мужчине, так и мальчику.

II.

Элементы познания и эмоционального интереса.

10. Здесь многочисленное расходится, и это относится к многосторонности. Так как вопрос только о многосторонности, то мы не заботимся об основаниях для разделения, а стремимся только к ясной противоположности (элементов). Можно попытаться отыскать еще большее количество таковых.

Познание	*Эмоциональный интерес —*
многообразного,	*к человечеству,*
его закономерности,	*к обществу*
его эстетических	*и отношению обоих к высшему*
соотношений	*существу* [1].

1. Особые различия между элементами познания.

11. Как бы богата и велика ни была природа, пока ум воспринимает ее такой, какой она представляется ему, он просто все больше и больше наполняется действительностью, и множественность в нем ограничивается просто множественностью явлений, так же, как единство в нем ограничивается только сходством и сопоставлением их. Интерес его направлен на их силу, пестроту, новизну, изменчивую смену [2].

12. Но в закономерном признается, или по крайней мере, предполагается необходимость; невозможность противоположного, следовательно, или найдена, или установлена; данное распадается на материю и форму, а форма переформируется в опыт, только таким образом связность могла выступить, как данная, а затем как необходимая. Интерес направлен на понятия, на их противоположности и сплетения, на то, как они охватывают восприятия, не смешиваясь с ними.

---

[1] Согласно этому интерес распадается (см. абз. 17; «Очерк лекций по педагогике» § 83 и сл.) на эмпирический, умозрительный, эстетический (познание) и на симпатический, общественный, религиозный (участие, эмоциональное отношение).

[2] Важное дополнение к абз. 11—16 по вопросу об односторонности отдельных элементов познания и эмоционального интереса находится в «Очерке лекций по педагогике» § 86.

13. Не противоположность, а дополнение к восприятию дается эстетическим чувством. Его суждение сказывается всюду, громко или тихо, вслед за каждым законченным представлением, если таковое не исчезает немедленно в смене других. Оно заключается не в простом восприятии; одобрение, неодобрение — это предъявление требований к предмету, а не погружение в него. Интерес прикован к образу, а не к бытию. К отношениям, а не к количеству и массе.

2. Особые различия между элементами эмоционального интереса.

14. Если эмоциональный интерес просто принимает побуждения, встречаемые в человеческих умах, следует их течению, вдается в их различия, коллизии, противоречия, то оно остается просто симпатическим. Таково было бы отношение поэта, если бы он (как художник) не был творцом и господином собственного материала.

15. Но он может также отделять многообразные побуждения многих людей от индивидов, стараться выравнять противоположности между ними, интересоваться благополучием в целом, затем снова мысленно распределяя это благополучие между индивидами; это участие к обществу. Оно распоряжается единичным, чтобы привязаться к общему; оно требует обмена и жертвы, противится действительным побуждениям и мыслит вместо них возможно лучшие. Таков политик.

16. Наконец он может из простой симпатии перейти в надежду и страх за эти побуждения, созерцая положение людей по отношению к обстоятельствам. Эта забота, перед которой вся земная мудрость и деятельность является слабой, приводит к религиозной потребности как моральной, так и евдемонической. Вера вытекает из потребности [1].

17. Если мы хотим предохранить себя от преувеличения и болезненного выполнения, мы можем позволить себе провести здесь выясняющую параллель. И то и другое, познание и участие, первоначально принимают то, что они находят, и так, как оно представляется; первое (познание — *Г. В.*), повидимому, погружено в эмпирию, а второе (участие — *Г. В.*) в симпатию. Но и то и другое перерабатывается в нечто высшее, увлекаемое природой вещей. Мировые загадки вызывают из эмпирии умозрение, перекрестные требования людей, вызывают из симпатии дух общественного порядка. Последний издает законы, умозрение признает законы. Между тем ум уже освободился от давления массы и, не погружаясь более в единичное, направляется теперь на отношения: спокойное созерцание эстетических отношений, сочувствие к отношению между человеческими желаниями и силами и их подчиненностью ходу вещей. Таким образом, первое возвышается до степени эстетического чувства, а второе до степени религии.

---

[1] Здесь Гербарт-моралист обнаруживает особенно ярко ту пошлость (веру в боженьку и пр.), о которой писал В. И. Ленин в своих «Философских тетрадях», 1934, стр. 86.

Глава четвертая.

ПРЕПОДАВАНИЕ.

1. Предоставлять человека природе, а тем более стремиться вырастить его и воспитать согласно природе, — является нелепостью. Ведь, что представляет собой природа человека? Она и для стоиков и для эпикурейцев служила отправной точкой, одинаково удобной для их систем. Человеческая природа, повидимому, рассчитанная на разнообразнейшие состояния, колеблется в столь общих понятиях, что более близкое определение и выработка должны быть безусловно предоставлены видовым понятиям. Корабль, строение которого с величайшим искусством приноровлено к тому, чтобы поддаваться всем колебаниям волн и ветров, ждет рулевого, который показал бы ему цель и направил бы его плавание в зависимости от обстоятельств.

2. Цель наша нам известна. Природа делает многое, что может помочь нам, и человечество на пройденном им пути уже накопило многое; наша задача соединить одно с другим.

I.

Преподавание в качестве дополнения к опыту и общению с людьми.

3. От природы человек приходит к познанию путем опыта и к эмоциональному интересу путем общения с людьми. Опыт, хотя и является нашим учителем в течение всей нашей жизни, однако дает нам самую незначительнейшую, дробную часть великого целого, бесконечные времена и пространства скрывают от нас возможность бесконечно более широкого опыта.

Быть может то, что нам дается общением с людьми, является пропорционально менее бедным, потому что чувства наших знакомых в общем сходны с чувствами всех людей; но для участия важны тончайшие оттенки, и односторонность эмоционального интереса гораздо хуже односторонности познания. Следовательно, то, что в малой сфере чувствования было опущено со стороны обращения с людьми, в широком круге познания со стороны опыта является для нас приблизительно одинаково важным и как там, так и здесь, пополнение посредством преподавания является одинаково желательным.

4. Но немало хлопот связано с заполнением таких важных пробелов и прежде чем возложить их на преподавание, посмотрим, что возможно и что невозможно для него. Преподавание плетет длинную, тонкую, мягкую нить, разрываемую и снова связываемую с каждым звонком. Эта нить ежесекундно связывает собственное движение ученического ума и, развиваясь с установленной ею для себя скоростью, все время нарушает такт этого движения, но следует за скачками детского ума и не дает ему времени отдохнуть. Совершенно иначе при показе (созерцании). Здесь сразу развертывается широкий простор. Придя в себя после первого удивления, взгляд разделяет, соединяет, кидается из стороны в сторону, задерживается,

покоится, поднимается снова; пользуется ощупыванием, присоединяет другие чувства, собирает мысли, начинает попытки, из которых возникают новые образы и пробуждаются новые мысли, всюду свобода и полнота жизни, всюду наслаждение предлагаемым изобилием! Каким образом преподавание может достигнуть этой полноты, как может предлагать это изобилие, свободное от притязания и принуждения! Тем более, как оно будет состязаться с общением с людьми? Ведь это общение постоянно побуждает к проявлению собственной силы, в качестве чрезвычайно подвижного и пластичного элемента оно одинаково свободно и жертвует собой и действенно овладевает глубинами духа, чтобы вызвать и перепутать в них всякого рода чувства; оно не только обогащает эмоциональный интерес чувствами других людей, но и умножает наше собственное чувство в чужих сердцах, чтобы возвратить его нам усиленным и очищенным. Если последнее преимущество, связанное личным присутствием и уже слабеет при письменных отношениях, то оно должно, наконец, совершенно утрачиваться при простом изображении чуждых чувств незнакомых личностей из отдаленных времен и стран; а преподавание в состоянии расширить сферу общения с людьми только таким путем.

5. Действительно, кто при воспитании мог бы обойтись без опыта и общения с людьми? Это все равно, что отказаться от дневного света и довольствоваться одними свечами! Богатство, сила, индивидуальная определенность всех наших представлений, навыки в приложении общего, связи с действительностью, со страной, со временем, терпение по отношению к людям, таким, как они есть, все это должно быть почерпнуто из этих первичных источников духовной жизни.

6. Но, увы! Воспитание не властно над опытом и общением с людьми. Сравните дом помещика, усердно занимающегося сельским хозяйством, и дворец светской дамы, живущей в городе. В первом можете видеть всюду своего питомца, а во втором должны на каждом шагу его удерживать. Кто угодно, — крестьяне, пастухи, охотники, рабочие всякого рода, и дети их будут отличным обществом для него в его молодые годы; куда бы они ни взяли его с собой, он везде чему-либо научится и что-либо приобретет от них. Напротив, среди городских детей из знатных семей, среди городской прислуги, — сколько сомнительного!

7. Все это подлежит многим дальнейшим определениям, все допускает исключения. Но, в заключении, когда мы снова вспомним о нашей цели, о многосторонности интереса, то нам бросится в глаза, насколько ограничены возможности, связанные с землей и как далеко переходит за их пределы действительно образованный ум. Даже наиболее благоприятные местности имеют такие тесные пределы, что никак нельзя ограничивать ими образование молодого человека, не стесненного нуждой. Если у него есть досуг и есть учитель, то ничто не снимает с последнего обязанности расширять пространство при помощи описаний, пользоваться взятым из времени светильником прошлого и раскрывать перед ним духовный мир.

8. И нужно ли нам скрывать от себя, насколько пространство в описаниях и рисунках представляется более привлекательным, чем то, что мы видим, насколько общение с ушедшим от нас миром более возвышает и удовлетворяет нас, чем общение с соседом, насколько богаче в мысленном отношении является понятие по сравнению с созерцанием (зрительным восприятием) и, наконец, насколько неизбежна для действия противоположность между тем, что есть, и тем, что должно бы быть.

9. Правда, что опыт и общение с людьми порой заставляют нас скучать и иногда нам приходится с этим мириться. Но учитель никогда не должен вызывать скуки в питомце. Быть скучным является наиболее тяжелым грехом для преподавания. Оно в праве перелетать через степи и болота; если оно не может постоянно бродить по веселым долинам, то за то оно приучает к восхождению на горы и награждает широкими видами.

10. Опыт словно рассчитывает на то, что за ним последует преподавание, чтобы разложить массы, нагроможденные им, чтобы соединить и привести в порядок разбросанность его бесформенных осколков. Ведь что делается в голове необразованного человека? Там нет определенного ни верха, ни низа, нет даже ряда, все перепутано. Мысли не приучились выжидать. Как только дан повод, выступают все мысли, какие могут быть вызваны ассоциацией и могут одновременно присутствовать в сознании. Те, которые достигли наибольшей силы в связи с повторным впечатлением, получают преобладание, привлекают подходящее для них и отталкивают неудобное. Новое рассматривается или принимается во внимание, или осуждается воспоминанием. Нет выделения того, что к нему не относится. Нет выдвижения главного пункта. Если бы природная одаренность взглянула на дело правильно, то не было бы средств к тому, чтобы итти по найденному следу. Это приходится наблюдать, если приходится обучать незатронутого воспитанием грубого мальчика в возрасте от 10 до 15 лет. Вначале невозможно будет ввести внимание в однообразное русло. Ввиду отсутствия главной мысли, поддерживающей порядок, ввиду недостатка подчиненности понятий ум беспокойно кидается из стороны в сторону. За любопытством следует рассеянность и просто шалости. Сравните с ним образованного юношу, которому нетрудно в один и тот же период времени понимать и прорабатывать несколько рядов научных работ, не путаясь в них.

11. Но также мало можно удовлетвориться результатами одного только общения с людьми. Слишком далеко от того, чтобы это общение было всегда проникнуто духом сочувствия... Люди присматриваются, наблюдают, испытывают друг друга. Уже дети эксплоатируют товарищей и мешают друг другу в своих играх. Даже благожелательность и любовь не могут быть уверены в том, что вызовут с другой стороны соответствующие чувства. Услугами любви не передашь: беззаботно расточаемые угождения вызывают наслаждение, а наслаждение порождает еще более сильное желание, но не благодарность. Это относится к общению детей между собой, а также и со взрослыми. Воспитатель, старающийся возбудить

любовь, сам убедится в этом. К уступкам должно присоединяться еще нечто, определяющее цель их. Чувство должно представиться в форме, возбуждающей созвучное чувство самого ребенка. Такое представление входит в сферу преподавания; и даже особые учебные часы, во время которых, конечно, никто не будет систематически навязывать изображения собственных чувств, невыразимо важны в качестве предварительной работы, обеспечивающей предрасположение, и должны дать материал для эмоций нисколько не меньше, чем для познания.

12. Вся жизнь, все наблюдения над людьми подтверждают тот факт, что каждый из своего опыта и общения вырабатывает себе то, что по плечу ему, и при этом вырабатывает понятия и чувства, принесенные им самим. Встречаются легкомысленные старики и глупые светские люди, а, с другой стороны, осмотрительные юноши и мальчики. Я видал и тех и других. И все мои современники должны были видеть, как мало влияния оказывают на предвзятые понятия величайшие мировые события. Поразительнейшие переживания являются общими для всех нас; все народы связаны общением между ними; но различие во мнениях и дисгармония чувств едва ли были когда-либо столь велики, как теперь.

13. Итак, настоящее ядро нашего духовного бытия не может быть с уверенностью выработано ни опытом, ни общением с людьми. Конечно, преподавание глубже проникает в мастерскую убеждений. Подумайте только о власти всякого вероучения. Подумайте о том влиянии, которое так легко, так почти что непредвиденно достигается над внимательным слушателем философского доклада! Присоедините к этому страшную силу чтения романов, потому что все это относится к преподаванию, дурному или хорошему.

14. Правда, современное преподавание ограничено современным (правда, не только современным, но и прошлым) состоянием науки искусства и литературы. Здесь дело идет о возможно лучшем использовании того, что имеется налицо, использовании, поддающемся бесконечному совершенствованию. Однако при воспитании мы наталкиваемся на тысячи желаний, выходящих за пределы педагогики или скорее дающих почувствовать, что педагогический интерес не является чем-то обособленным и что он менее всего может быть плодотворным в умах, избравших для себя воспитательское дело и детское общество только потому, что все остальное было для них слишком высоко и серьезно, и чтобы хоть в чем-нибудь оказаться первыми.

15. Педагогический интерес является лишь одним из проявлений всего нашего интереса к миру и людям; а преподавание сосредоточивает все предметы этого интереса там, где находят свое последнее прибежище все наши испуганные надежды, в лоне юности, являющемся лоном будущего. Без этого преподавание несомненно остается пустым и неимеющим значения. Никто не должен говорить, что отдается всей душой воспитанию! Это пустая фраза. Или же ему нечего выполнить путем воспитания, или же большая часть его сознания принадлежит тому, что он сообщает мальчику, что делает

доступным для него, принадлежит его ожиданию того, что могло бы осуществить бережно выращенное человечество по ту сторону всех осуществленных до сих пор проявлений нашего рода. Но тогда из полноты души вытекает полнота преподавания, которая в праве сравниться с полнотой опыта; тогда живой дух дает также слушателю свободу движений; и в широком, богатом складками одеянии такого способа обучения имеется достаточно места для тысячи второстепенных мыслей, за которыми существенное не утратит своей чистой формы. Сам воспитатель становится для питомца предметом как богатого, так и непосредственного опыта. В продолжение урока общение их проникнуто чувством общения с великими людьми прошлого и чисто очерченными характерами поэзии. Отсутствующие исторические, поэтические личности должны получить жизнь от жизни учителя. Он только должен начать и вскоре юноша, и даже мальчик, поможет ему своим воображением, и часто оба будут находиться в большом избранном обществе, не нуждаясь ни в каком третьем лице.

16. Наконец, одно только преподавание может иметь притязание на то, чтоб воспитать (выработать) равномерно распределенную широкую многосторонность. Представьте себе схему преподавания, предварительно разделенную только на элементы познания и участия, с полным пренебрежением к классификации материалов наших наук, потому что таковое совершенно не имеет значения для уравновешенной многосторонности, так как не различают сторон личности. Путем сравнения с подобной схемой можно легко определить, какие части ее у определенного субъекта и при данных обстоятельствах привлекут преимущественно вклады опыта и общения, а какие, несомненно, значительно большие, пройдут незамеченными. Например, вы замечаете, что питомец проявляет бо́льшую склонность к общественному, патриотическому интересу, чем симпатий к отдельному лицу, или, что он предпочитает эстетические вопросы вопросам умозрительным, или, наоборот; причем недостаток остается одинаково важным. В этом заключается двойное указание. Во-первых, следует со стороны преобладающего интереса разложить, дополнить, привести в порядок массы. Во-вторых, необходимо частью связуя с первым, а частью непосредственно стараться восстановить равновесие путем преподавания. *Но нельзя ни в коем случае в возрасте пластичности считать, что случайные выступы дают повод еще сильнее действовать в их направлении посредством воспитания.* Это правило, берущее под свою охрану бесформенное, измышлено любовью к произвольности и рекомендовано отсутствием эстетического чувства. Правда, кто любит пестроту и карикатурность, тот, вероятно, очень бы возрадовался, увидав вместо множества здоровых, равномерно развитых людей, выступающих стройными рядами, дико толкущуюся беспорядочную толпу всевозможных горбунов и калек, что наблюдается повсюду, где общество состоит из людей с обособленным образом мыслей, много думающих каждый о своей собственной индивидуальности, и где ни один не понимает другого.

II.

Ступени преподавания.

17. Что должно проводиться последовательно, одно как следствие другого, что, напротив, одновременно и с присущей каждому силой, эти вопросы важны одинаково для всех дел и планов, в которых должно заключаться большое разнообразие переплетающихся мероприятий; потому что всегда оказывается необходимым начинать одновременно со многих сторон и многое подготовлять при помощи предшествовавшего. Это как бы те два размера, которыми следует руководствоваться.

18. Наши предварительные понятия говорят нам, что преподавание должно одновременно развивать познание и эмоциональное отношение, как различные состояния духа, отличающиеся коренной своеобразностью. Если мы присмотримся к подчиненным элементам, то, правда, мы заметим известную связанность и зависимость, однако же без строгой последовательности. Хотя умозрение и эстетическое чувство предполагают понимание эмпирического, однако, пока это понимание беспрерывно развивается, они не дожидаются конца этого процесса, а пробуждаются уже очень рано и с этого момента развиваются одновременно с расширением простого познания многообразного, следуя за ним всюду, где нет к тому препятствий. Особенно поразительны умозрительные побуждения в тот момент, когда дети беспрестанно спрашивают «почему?» Быть может, эстетическое чувство скрывается несколько больше, чем другие движения внимания и участия; тем не менее оно также вносит свой вклад в то предпочтение или пренебрежение, которыми дети выражают то, как они различают вещи. И насколько быстрее оно стало бы развиваться, если бы ему сперва предлагали наиболее простые отношения, а не ввергали бы сразу в непостижимую запутанность? Ввиду того, что эстетическое чувство так же, как и размышление, есть нечто прирожденное, чему нельзя научить, можно даже независимо от опыта рассчитывать на то, что в сфере предметов, распознаваемых в достаточной степени, они безо всякой задержки придут в движение, если только ум не рассеян или не подавлен чем-нибудь другим. Но понятно, что воспитатели, чтобы воспринять то, что шевелится в душе ребенка, должны обладать тем самым развитием, тончайшие намеки на которое они должны наблюдать здесь. — Несчастье воспитания именно в том и состоит, что многие слабые проблески света, брезжащего в ранней юности, совершенно угасают у взрослого, именно потому, что воспитатели не были способны разжечь эти искры.

19. Предыдущее относится также и к элементам эмоционального интереса. В кучке детей, при существовании и поддержании хоть некоторой симпатии, сама собой развивается известная потребность общественного порядка ради общего благополучия. И подобно тому как наиболее грубые народы все же имеют своих богов, так и в детских душах живет чаяние сверхчувственной силы, которая так или иначе может вмещаться в сферу их желаний. Иначе, откуда бы происходила та легкость, с которой как суеверные, так и истинно

религиозные представления, принимаются детьми и оказывают на них влияние. Между тем для ребенка, находящегося в строгой зависимости от своих родителей и надзирателей, эти реальные лица занимают, правда, то место, которое иначе чувство зависимости отводило бы невидимым силам; и именно поэтому первое религиозное обучение состоит в высшей степени простом расширении отношений между родителями и детьми, так же как первые общественные понятия должны быть выведены из семьи.

20. Итак, разные интересы, которые должны быть выработаны преподаванием, предлагают нам различия в одновременном, а не дают ясной последовательности — ступеней.

21. Напротив, формальные понятия, развитые вначале, покоятся на противоположности того, что должно бы следовать одно за другим. Задача состоит в том, чтобы правильно применять их.

22. Вообще сосредоточенность должна предшествовать освоению. Но, насколько именно, это в общем остается неопределенным. Конечно, они должны быть как можно ближе друг к другу, потому что мы не будем желать во вред единству личности, поддерживаемому освоением, такой сосредоточенности, длительность и непрерывность которой создавала бы напряжение, не совместимое со здоровым духом в здоровом теле. Следовательно, для постепенного поддержания единства духа, мы прежде всего устанавливаем следующее правило преподавания: в каждой самой незначительной группе предметов, которыми оно занимается, отдавать одинаковое право как сосредоточенности, так и освоению. Следовательно, необходимо обеспечить ясность всего отдельного, ассоциацию многого, связность ассоциированного и известное упражнение в успехах, достижениях, сделанных в этом порядке. На этом основана та четкость, которая должна царить во всем, что изучается. Наиболее трудным для учителя здесь будет нахождение вполне обособленного и разложение собственных мыслей на элементарные. Некоторая подготовка в этом отношении может быть дана учебниками [1].

23. После того как преподавание разберет таким образом каждую маленькую группу предметов, в уме возникает много групп, и каждая из них остается обособленным предметом сосредоточенности, до тех пор, пока они не будут все объединены освоением высшего порядка. Но объединение групп предполагает полное единство каждой группы. До тех пор, пока возможна хоть какая-либо несогласованность мельчайших деталей, в каждой группе нельзя помышлять о более высоком освоении. Но над более высоким освоением имеется еще более высокое, и так дальше, до бесконечности, пока не достигнем всеобъемлющего наивысшего, которого мы ищем в системе всех систем, однако же не достигая его. Ранняя молодость должна отказаться от всего этого. Она всегда находится в среднем состоянии между сосредоточенностью и рассеянностью. Раннее преподавание должно признать, что не может дать системы в высшем

---

[1] Гербарт говорит здесь не об учебных предметах, а об интересах (сравни гл. III, абз. 3). Следовательно, группы предметов, о которых говорится здесь, и в дальнейшем представляют собой учебные предметы или части таковых.

смысле слова; за то оно должно позаботиться о наибольшей ясности каждой группы, оно должно тем прилежнее и разнообразнее ассоциировать группы и стремиться к тому, чтобы приближение к обобщающему освоению происходило бы равномерно со всех сторон [1].

24. На этом основано *расчленение преподавания*. Более крупные члены состоят из более мелких, так же, как мелкие из еще более мелких. В каждом мельчайшем члене необходимо различать четыре ступени преподавания, которому надлежит заботиться о ясности, ассоциации, установлении порядка и проведении этого порядка. Что в одном случае быстро идет одно за другим, то чередуется гораздо медленнее там, где из мельчайших членов непосредственно образуются более крупные, и промежутки во времени все удлиняются в зависимости от требования достигнуть все более высоких степеней освоения.

25. Если мы теперь оглянемся на расчленение понятия интереса, то мы найдем там определенно различные степени: впечатление, ожидание, требование, действие (замечать, ожидать, требовать, действовать).

26. Впечатление основано на силе одного представления по сравнению с другими, которые должны уступать ему место, следовательно, отчасти на принадлежащей ему силе, отчасти на той легкости, с которой отступают остальные. Последнее приводит к идее дисциплины мыслей, о чем преимущественно следовало говорить в азбуке зрительного восприятия. Сила какого-либо представления может быть достигнута отчасти мощностью чувственного впечатления (к чему относится хоровой говор детей, а также повторное изображение одного и того же предмета в рисунках, инструментах, моделях и пр.), отчасти живостью описаний, отчасти и в особенности благодаря тому, что в глубине духа уже покоятся родственные представления, соединяемые с намеченными. Достигнуть того, чтобы последнее условие стало общим, является делом большого искусства и вдумчивости, направленных на то, чтобы для всего предстоящего была бы подготовлена почва, например, азбука зрительного восприятия подготовляет почву для математики, комбинаторные игры — почву для грамматики, рассказы из древности подготовляют к чтению классического писателя.

27. При впечатлении обособленное представляется ясным, но должны также запечатлеться ассоциация, порядок и продвижение вперед согласно этому порядку.

28. Совершенно также имеются ясность ожиданий и ассоциация таковых и даже систематическое и методическое ожидание.

29. Однако не эти ожидания должны главным образом интересовать нас здесь. — Мы знаем, что когда выступает ожидаемое, порождается только новое впечатление. Это постоянно случается в области познания. Там, где уже собран известный запас знаний, там не легко запечатлевается что-либо новое, не связное с ожиданиями,—

[1] Над более высоким освоением имеется еще более высокое — это систематическое знание на высших ступенях образования, вплоть до философского. Поучение и философствование (т. е. ступени системы и метода) принадлежат здесь физике и умозрительным системам.

однако ожидание или угасает, или удовлетворяется новыми знаниями. Если бы из этого возникли необузданные желания, то они должны были бы быть подчинены правилам умеренности, а, следовательно, и дисциплины (Zucht) (нравственной культуре). Но есть впечатления, которые не так легко удовлетворяются, есть требования, предназначенные перейти в действие; это требования эмоциональные. Конечно, и здесь умеренность предъявляет свои права; однако же погибшим оказалось бы то воспитание, которое не сохранило бы решимости к действию на благо человечеству и обществу и известной энергии религиозного постулата. Следовательно, при воспитании эмоций особенно сильно принимаются во внимание наивысшие ступени, к которым может переходить интерес. И без труда ясно, что с этими ступенями совпадают и возрастные ступени человека.

Ребенку свойственна участливая впечатлительность, мальчику ожидание, юноше всего больше подходят требования, поставленные эмоциональным интересам, для того чтобы мужчина мог действовать во имя их. Но расчленение преподавания допускает уже здесь в мелочах, относящихся к наиболее ранним годам, возбуждение требовательности, стремящейся перейти в действие. Из таких побуждений в позднейшие годы при одновременном содействии развивающегося характера, вырастают энергичные требования, порождающие дела.

30. Да будет позволено запечатлеть результаты в коротких легко объясняемых словах.

Преподавание вообще должно:

показывать,
связывать,
поучать,
философски обосновывать.

В вопросах эмоционального отношения оно должно быть:

наглядным,
связным,
возвышающим,
захватывающим действительность [1].

III.

Материал преподавания.

31. Материал преподавания заключен в науках. От общей педагогики нечего ожидать изложения этого материала.

32. Пусть каждый спросит сам себя, что в его личном знании относится к одному только познанию и что к области эмоциональности и как оно распадается на ранее указанные элементы. В боль-

[1] Слова «показывать, связывать, поучать, философствовать» относятся к ясности, ассоциации, системе, методу. Слова: «наглядный, связный, возвышающий, захватывающий действительность» относятся к четырем понятиям: впечатлению, ожиданию, требованию, действию.

В области воспитательной заботы о развитии здесь соответствуют четыре степени этой заботы, удерживающей, определяющей, упорядочивающей и поддерживающей дисциплину (Zucht), развивающую моральную культуру.

шинстве случаев подобная самопроверка обнаружит большую неравномерность в личном образовании каждого и большую отрывочность даже в главнейших его частях. Некоторые страдают недостаточным развитием эстетического чувства, они, может быть, занимались лишь какой-нибудь весьма второстепенной отраслью изящных искусств, например: рисованием цветов, немножко музыкой, сочинением двустиший, сонетов или же романсов. Одни совершенно не знают математики, другие незнакомы с философией. Возможно, что наиболее ученые будут долго гадать, где же в обширном царстве их познания можно отыскать все то, что мы приписываем эмоциональному отношению.

33. Несомненно, воспитание страдает от всех этих недостатков. Но насколько? Это бывает весьма различно. Зависит это от воспитателя, от питомца, от наличных или отсутствующих обстоятельств.

34. Чем откровеннее воспитатель по отношению к себе самому и чем он искуснее умеет воспользоваться окружающим, тем лучше будет итти его дело. Не часто встречается, чтобы кто-нибудь был туп в одном из различных отношений. При серьезном желании можно многому самому научиться во время преподавания; иногда новизна собственного интереса может заменить то, чего недостает зрелости изложения, и немного обогнать небольшого мальчика для взрослого вовсе не так трудно. Такой образ действия, по крайней мере, лучше, чем, пренебрегая целыми главными частями преподавания, стараться сообщить лишь собственные выработанные, но крайне ограниченные совершенства и школьные знания.

35. Иногда бывает достаточно в некоторых вещах дать только первый толчок питомцу и постепенно заботиться о поводах и материале, чтоб он пошел самостоятельно дальше и возможно даже исчез из глаз учителя. В других случаях, правда, бывает трудно найти в тупой голове хоть какое-либо живое место, хоть какой-нибудь след созвучного интереса. Как раз именно здесь надо всего больше знаний, чтоб иметь возможность испробовать многое, всего больше умения, чтобы найти надлежащую форму. Если слабости воспитателя и питомца не покрывают друг друга, то дело непоправимо.

36. Часто поблизости имеется человек, который, к счастью, может достаточно хорошо изложить то, чего мы не знаем, но вынуждены преподавать. В таком случае тщеславие преподавателя не должно служить препятствием к тому, чтобы воспользоваться его знаниями. В действительности признание того, что не знаешь всего могущего способствовать воспитанию, вовсе не является унизительным, потому что область эта слишком обширна.

37. То, что следует сказать относительно отдельных предметов преподавания в связи с уже развитыми основными понятиями, будет коротко перечислено в следующей главе. Прежде же всего нужно несколько остановиться на различии, вследствие которого эти предметы более или менее непосредственно действуют на наше внимание.

38. А именно преподавание касается:

вещей,
форм
и обозначений (знаков).

39. Обозначения, например, языки, очевидно интересуют лишь как средства изображения того, что в них выражается. Формы, то общее, что выделяется путем абстракции от вещей, например математические формулы, метафизические понятия, простые нормальные соотношения в области прекрасных искусств, интересуют не только непосредственно, но с расчетом на применение их. Но, если бы кто-нибудь хотел сказать о самих вещах, о произведениях природы и искусстве, о людях, семье и государстве, что они интересуют нас только для наших личных целей, то мы просили бы его не высказывать речей такого превратного значения в сфере наших многосторонних стремлений, потому что в таком случае в конце концов один только жалкий эгоизм остался бы в качестве единственного непосредственного интереса [1].

40. Обозначения являются очевидным бременем для преподавания и, если сила интересов, вызываемых тем, что они обозначают, не устраняет этого бремени, то оно выбивает учителя и ученика из колеи успешно развивающегося образования. И все-таки, изучение языков отнимает такую значительную часть у преподавания! Если в этой области учитель уступит обычным требованиям предрассудков и обычая, то неизбежно опустится от занятий воспитателя к натаскиванию, а если учебные часы уже более не воспитывают, то все заурядное окружение начинает привлекать мальчика, внутренний темп исчезает, надзор становится необходимым, и воспитатель теряет всякую охоту к своим занятиям. Поэтому, пока это только возможно, необходимо противиться всякому без исключения преподаванию языков, не стоящему на главном пути выработки интереса, безразлично, будут ли то новые или древние языки. Только та книга имеет право быть прочитанной, которая может интересовать именно в данное время и подготовить новый интерес для будущего. Ни на какие иные книги, в особенности ни на какие хрестоматии, всегда являющиеся бесцельными рапсодиями, нельзя тратить ни одной недели, потому что неделя — долгое время для мальчиков; но по ним вы всегда чувствуете, если даже в течение одного только дня влияние воспитателя было ослаблено. Давайте ту книгу, которая всегда на очереди, каким бы трудным ни был ее язык; все трудности могут быть преодолены путем искусства, терпения и старания.

41. Но искусство передачи знания обозначений то же самое, что и преподавание в сфере вещей. Обозначения прежде всего являются вещами, они воспринимаются, созерцаются, воспроизводятся так же, как и вещи. Чем сильнее и разнообразнее запечатлеваются они в наших чувствах, тем лучше. Ясность, ассоциация, приведение в порядок и систематический обзор должны строго следовать друг за другом. Не следует слишком поспешно переходить к смыслу обозначений; некоторое время можно оставить его в стороне, этим

---

[1] Речи превратного значения ввелись бы теми, кто не хотел бы признать эстетического значения за занятиями искусством, умозрительного значения, за изучением природы, признавая исключительным интересом только эгоистический.

выигрывается время[1]. Кроме того, совершенно бесцельно сейчас же сначала основательно излагать теорию обозначений; нужно преподать лишь столько, сколько требуется для ближайшего интересного применения; затем скоро пробудится чувство необходимости более точного, и при содействии этого чувства дело пойдет легче.

42. В отношении форм или абстрактного прежде всего необходимо напомнить, что, хотя в специальных случаях часто бывают к этому вынуждены, никогда абстрактное не должно приниматься за самую вещь, но необходимо упрочить его значение путем действительного его применения к вещам. Пусть абстракция вытекает из примеров, из наглядного, из данного и, как бы ни было необходимо сосредоточение на одних только формах, однако же освоение всегда должно быть близко к действительности.

43. Мальчик стоит на полпути между платоновскими идеями и вещами в себе[2]. Как абстрактное не должно быть для него реальным, так и не надо ему искать за чувственными вещами недостижимых субстанций, за собственным сознанием чистого *я*, или даже за многим единое, которое не есть многое, а вместе с тем является всем. Если же когда-либо ему суждено с успехом пуститься в представления такого рода, тогда в особенности следует пожелать, чтобы он сперва был всецело предоставлен своим открытым для всего чувствам до тех пор, пока не подействует та пружина, которая вытолкнет метафизика.

44. Вещи, следовательно, являются для мальчика ничем иным, как данным комплексом признаков, выдвинутых и выделенных путем абстракции. Вследствие этого имеется только один путь от отдельных признаков (форм) к вещам, в которых они сосуществуют; имеется также обратный путь от вещей к признакам, на которые вещи разлагаются. На этом обосновано различие между аналитическим и синтетическим преподаванием, о котором будет сказано в следующей главе.

45. Но, к несчастью, никто не освоился с пониманием вещей в качестве комплекса признаков. Для всех нас всякая вещь представляется смутной массой ее признаков, единство которой нами смутно предполагается, а возможность многочисленных подчинений каждому из них едва мыслится. Повидимому, даже ни один из наших философов не обдумал вполне ни того, ни другого. Отсюда происходит недовольство и несообразительность голов, не умеющих извлекать действительного из среды возможного. Но я не могу здесь выяснить всего и многим должны помочь другие исследования[3].

---

[1] Быть может, при обучении чтению следовало бы приучить глаз ребенка к изображению букв путем различных изображений прежде чем соединять с ними какой-либо слышимый звук. *Прим. Гербарта.*

[2] Платоновские идеи первоначально только абстракции, считавшиеся единственным действительно сущим реальным. «Вещь в себе» у Канта является категорией, недоступной для человеческого познания.

[3] Наш опыт показывает нам вещи в виде комплекса признаков (в виде совокупности многих качеств, определяемых нашими чувствами), таким образом вещь со стороны материи является многообразной, а со стороны формы (в качестве обобщения) — простой. В многообразном заключен бесконечный ряд возможностей, в пределах которых находится действительность.

IV.

Приемы преподавания.

Своеобразность приемов преподавания.

46. Манерность никогда не является желательной, однако же она встречается повсюду, и как может она отсутствовать? Каждый человек приносит ее вместе со своей индивидуальностью, а при каждом взаимодействии, как здесь между учителем и питомцем, она проявляется с обеих сторон.

47. Между тем люди привыкают друг к другу, по крайней мере, до известной степени; за этим пределом лежит нестерпимое, которое при каждом повторении становится все противнее; сюда относится искомое и то, что производит на нас непосредственно неприятное впечатление. Первое не прощается, потому что является самовольной ошибкой, второе нарушает терпение, потому что ощущение неприятного усиливается путем повторения.

48. Желательно, чтобы преподавание было свободно от всякой искусственной манерности. Как беседы, так и лекции, как шутка, так и пафос, как отшлифованная, так и порывистая речь—все становится одинаково противным, когда является произвольной примесью, не вытекающей с необходимостью из вещи и настроения. Но из многих вещей и положений развиваются многие способы и обороты изложения; поэтому то, что в таком большом количестве найдено и рекомендовано педагогами под высоким именем методов, может быть еще во много раз увеличено и может в отдельности применяться то тут, то там без возможности установить безусловные преимущества одного метода перед другим. Воспитатель должен иметь большой запас разнообразных приемов, он должен с легкостью менять их, приноравливаться к обстоятельствам и, играя случайным, сильнее подчеркивать существенное.

49. По существу своему неприятно и подавляюще действуют все приемы, оставляющие слушателя только пассивным и требующие от него тягостного отказа от собственной подвижности. Поэтому связное изложение должно постоянно расшевеливать ум посредством напряженного ожидания, или же — там, где это для него возможно, а у детей это трудно; изложение не должно обязательно стремиться к связности, а допускать или даже вызывать перерывы. Те приемы окажутся наилучшими, которые допускают наибольшую свободу внутри круга, сохраняемого для предстоящей работы. В остальном учитель должен устраиваться так, как удобно ему и ученику. Каждый имеет свои особенности, от которых не может слишком отдаляться, не теряя легкости. Поэтому, пока это не приносит существенного вреда veniam damus petimusque vicissim[1].

Глава пятая.

ВИДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ.

1. Ввести в занятия все то, что было развито до сих пор, переплетенное должным образом между собой и примененное к различным предметам нашего мира, является великой и действительно необозри-

[1] Мы даем и берем (требуем) взаимно.

мой задачей, для того, кто хочет воспитывать путем преподавания. Пользуясь немногими общими понятиями, можно бы указать вопросы, на детальную проработку которых потребовались бы упорные усилия многих людей и продолжительное время.

2. То, что я хочу дать здесь, является только эскизом. Оно должно служить только для того, чтобы внести большую ясность при соединении уже развитых понятий и указать на сферу предстоящей работы. Общая педагогика не должна вдаваться в частности в такой степени, чтоб взгляд от общего отвлекался бы какой-либо частью в особенности. Чтобы избежать этого, я постараюсь достичь умственных воззрений путем чувственных и указать перспективы того, что должно одновременно мыслиться, одновременно делаться.

I.

Просто изобразительное — аналитическое, синтетическое преподавание.

3. Когда встречается необходимость составить план преподавания для какого-либо индивидуума, то всегда надо исходить из известного круга опыта и общения с людьми, среди которых стоит этот индивидуум. Возможно, что этот круг может быть разумно расширен согласно идеи уравновешенной многосторонности и лучше исследован внутри, это и есть первое, что следует рассмотреть.

4. Не живая полнота, убедительная ясность опыта и общения с людьми может быть вынесена за пределы их сферы, или вернее, многие части преподавания могут быть выгодно освещены светом, исходящим от них. Можно воспользоваться размерами, взятыми из горизонта ограничивающего взоры, чтобы расширить его описаниями прилегающих местностей. Можно перенести ребенка во время, предшествующее его рождению, пользуясь жизненной нитью старших, окружающих его; вообще можно исключительно изобразительным путем придать наглядность всему тому, что достаточно сходно и достаточно связано с тем, на что мальчик до сих пор обращал внимание. Так чужие города, страны, нравы и мнения бывают изображены знакомыми красками; бывают исторические описания, которые производят впечатление современности, потому что заимствуют черты настоящего. Преподавание может обращаться за помощью к всевозможным иллюстрациям; они тем лучше будут помогать ему, чем меньше ими злоупотребляли для простого перелистывания и бессмысленного препровождения времени [1].

5. Постепенно простое изображение будет утрачивать свою ясность и убедительность, тем больше, чем будет дальше отходить от кругозора ребенка. Зато оно будет иметь больше средств в связи с расширением кругозора.

---

[1] (Сравни ниже абз. 36.) В «Очерке лекций по педагогике» изобразительное преподавание определяется как вид синтетического. Оно искусным образом продолжает аналитическое, расширяет материал, данный им, поэтому оно и является формой синтеза.

Именно поэтому остается неопределенным, в чем и в какой степени можно бы на него рассчитывать, и так же трудно дать определенные предписания для него. По своей природе этот способ преподавания подчинен только одному закону: описывать так, чтобы питомец думал, что видит описываемое.

6. Опираясь более на собственную силу, аналитическое преподавание в большей степени достигает *общего*. Чтобы сейчас же знали, о чем я говорю, я назову книгу матерей Песталоцци и Нимейровские упражнения в соображении. Здоровый такт каждого мыслящего воспитателя приводит его к тому, что он должен разложить массы, нагроможденные в детских головках и только увеличенные изобразительным преподаванием, и последовательно направить внимание на все более и более мелкие, для того чтобы достичь ясности и чистоты всех представлений. Только необходимо это выполнить.

7. Одновременно окружающее может быть разложено на отдельные вещи; вещи на составные части, составные части на признаки. Признаки, составные части и целое окружение могут быть подчинены абстракции, чтобы выделить из них различные формальные понятия. Но в вещах имеются не только совпадающие во времени признаки, но и последовательные, и изменчивость вещей дает повод разлагать события на ряды, которые в них проходят и рядом, и пересекаясь.

При всех этих разделениях мы наталкиваемся частью на то, что не может быть разделенным, на закономерное, предназначенное для умозрения частью на то, что должно или не должно быть разделенным, на эстетическое для вкуса.

8. Возможно также расчленить и общение с людьми и сосредоточить дух над отдельными ощущениями участия, подготовляемыми этим общением. И это необходимо, для того чтобы чувства очистились и приобрели бы искренность, потому что в итоге чувство по отношению к какому-либо лицу, а тем более к кругу лиц, слагается из многих отдельных чувств; и из чувств, относящихся к другим, должны быть тщательно выделены чувства, разделяемые ими, чтобы, по крайней мере, эгоизм не мог бы незаметно подавить участие. Тонко чувствующие женщины лучше всех разбираются в различных оттенках обращения, умеют вносить в детскую среду больше участливого внимания, именно таким путем разнообразить влияния и повышать интенсивность общения. Сразу видно, если находился человек в ранние годы под таким женским влиянием.

9. Когда аналитическое преподавание разлагает то особенное, с которым встречается, оно поднимается в сферу общего. Ведь сложность отдельного проистекает из общего. Во всяком случае следует помнить определение per genus proximum et differentiam specificam и при этом не забывать, что специфическое различие, взятое в себе отдельно, тоже является genus'ом, в котором, так же, как и в том первом, могут быть заключены более высокие genere вместе с относящимися сюда различиями, и в отношении каждого из них можно опять таки сказать то же самое! Таким образом, конечно, можно заметить, как соприкасаются логика и учение о сочетаниях и почему разложение того, что в комбинированном виде содержится в индивидуальном кругозоре, указывает за его пределы на логически

общее и, расширяя таким образом восприимчивость духа для новых воззрений, в которых уже знакомые элементы могут комбинироваться иначе: и между собой и с другими. Правда, все это первоначально происходит во всех нас, и учитель не должен задерживать ни себя, ни детей над тем, что идет само собой, однако же это происходит не столь полно и не столь быстро, чтобы не оставалось много работы учителю (который, впрочем, обязан наблюдать над своими субъектами) (объектами своего воздействия).

10. Поднимаясь до общего, аналитическое преподавание облегчает и способствует возможным видам суждения. Ведь предмет суждения теперь очищен от сбивчивых второстепенных определений; простое понимается легче, чем запутанное. Элементарные представления получили больше силы, и рассеянность, вызываемая многочисленным и пестрым, устраняется. Кроме того, уже готовы общие суждения как для применения в будущем, так и для будущей проверки при новых обстоятельствах.

11. Также и ассоциация предпосылок, от которой всецело зависит беглость логических заключений, научная фантазия очень много выигрывает от часто повторяемого анализа данного. Именно потому что опыт не система, он всего лучше обеспечивает многообразное смешение и слияние наших мыслей, если только сопровождается постоянным мышлением.

12. Но все преимущества аналитического преподавания связаны и ограничены рамками соединенных данных опыта и общения с людьми и присоединенных к ним описаний. Анализ должен брать материал, каким он его находит. Кроме того, повторение чувственных впечатлений, создающее перевес одной из сторон, часто оказывается сильней искусственной сосредоточенности и задержек, посредством которых учитель вырабатывает противодействие с других сторон. Затем общее, выделенное из определенных случаев путем абстракций, с трудом достигает в душе того свободного положения, благодаря которому оно проявляется в качестве общего и одинаково способного ко всем специальным соединениям. Для умозрения и для эстетического суждения анализ может только обнаружить те пункты, к которым они приложимы. Известно, что опыт не может дать ни теоретически, ни эстетически необходимого; следовательно, как таковое, оно не может быть найдено путем разложения данного. Даже аналитическое освещение принятых умозрительных и эстетических определений хотя и может заставить почувствовать ложное, однако же редко достигает силы впечатления нужной, чтобы погасить впечатление более раннее, никогда не дает той удовлетворенности, которой требует встревоженный ум. Опровержение и критика мало что могут сделать одни, необходимо установить справедливое.

13. Синтетическое преподавание, строящее из собственного материала, одно может взять на себя задачу построить здание мысли, требуемое воспитанием. Конечно, оно не может быть богаче наших наук и нашей литературы, но именно благодаря им несравненно богаче индивидуального окружения ребенка. Правда, оно не будет богаче тех вспомогательных средств, которыми пользуется учитель, но самая идея постепенно создает более искусных учителей. Вся

математика [1], с тем, что предшествует и следует за ней, весь постепенный подъем (прогресс) человечества, охваченного образованием, от древности к новейшему, относятся к синтетическому образованию. Но к нему же относится также и таблица умножения, и вокабулы, и грамматика, и потому нам легко вспомнить о том, как много можно здесь напутать ложным поведением. Если бы было необходимо запечатлевать элементы исключительно путем заучивания наизусть, то школьники могли бы с большим основанием возражать против всякого расширения синтетического преподавания. Произнесение сказанного предварительно учителем, повторение, всевозможные примеры и символы являются известными вспомогательными средствами. Для усвоения типичных треугольников я предлагал длительно представлять их взорам младенца в колыбели, обозначив их на доске блестящими гвоздями. Это вызвало смех. И пусть смеются еще больше, потому что я расставляю рядом с этой доской еще и разноцветные стержни и шары, перемещаю, комбинирую и изменяю весьма прилежно все эти стержни, а позднее растения и всевозможные детские игрушки; приношу в детскую маленький орган и оставляю звучать в течение нескольких минут простые тоны. К органу я присоединяю маятник одновременно для глаз ребенка и для рук слабой музыкантши, чтобы они с ними наблюдали ритмические отношения, дальше я, при помощи термометра, буду упражнять чувства ребенка к различию между теплом и холодом, при помощи весов к определению веса; наконец, я посылаю его на выучку к торговцу суконными товарами, чтоб он научился различать наощупь более тонкую и более грубую шерсть, так же, как и тот. А, быть может, я велю украсить стены детской очень крупными, пестро раскрашенными буквами? В основе всего этого лежит та простая мысль, что неподготовленное трудное запечатление, называемое заучиванием наизусть, стало бы ненужным или очень легким, если бы элементы синтеза заранее стали составными частями повседневного опыта ребенка и, насколько только возможно, прокрались бы с той несравнимо большей массой вещей, которые вместе со своими названиями так поразительно легко усваиваются в то время, когда ребенок учится говорить. Но я не тот дурак, который видит спасение человечества в подобных вспомогательных мелочах, более или менее облегчающих и ускоряющих преподавание.

14. К делу! Синтетическое преподавание должно позаботиться о двух вещах: оно должно дать элементы и наладить соединение их. Именно только наладить, а не непременно выполнить их, потому что выполнение бесконечно. Кто может высчитать все соединения всевозможных видов? Образованный человек беспрерывно работает над зданием своих мыслей, но образование, полученное в юности, должно дать ему возможность работать всесторонне. Оно должно также на ряду с элементами дать виды, способы и навыки применения их.

[1] Здесь совершенно не следует мыслить о так называемом аналитическом методе математики. Тут не говорится о тех приемах, путем которых математики могут разрешать поставленные ими задачи, — установка и сопоставление задач так, как это находит нужным преподаватель или учебник, всегда являются синтезом. — *Прим. Гербарта.*

15. Наиболее общий вид синтеза есть *комбинаторный.* Он встречается повсюду, он во всем способствует умственным навыкам и потому необходимо упражнять в нем возможно раньше и больше, пока не овладеют им вполне. Но, главным образом, он господствует в эмпирических областях, где ничто не препятствует ему помогать распознавать логически возможное, частью которого является случайно действительное классифицируемое нами по-разному в рамках возможного. Отсюда комбинаторный синтез находит путь к практическим наукам, где служит посредником там, где нужно применять ряды понятий к рядам данной многообразности, как это скоро встретится именно в педагогике [1]. В сфере умозрения отсутствие его может быть очень заметно. Математики в особенности это чувствуют. Однако же здесь и в сфере эстетического вкуса, комбинаторный синтез затемняется особыми видами синтеза, царящими там, отчасти изгоняющими неустойчивые соединения, отчасти отвлекающими ум от всякой бесхарактерной игры мысли.

16. С комбинаторными понятиями тесно связаны числовые понятия. Каждый комбинаторный акт устанавливает количество элементов комплекса; самое число является абстрактом таковых.

17. Формы, свойственные эмпирическому синтезу, являются формами пространства и времени, геометрическими и ритмическими. Сюда относится азбука (созерцания) зрительного восприятия. Она является синтетической, так как исходит из элементов, хотя организация ее определяется аналитическим созерцанием фигур, которые предварительно встречаются в природе и которые могут быть приведены к ней обратно.

18. Действительно, умозрительный синтез, совершенно отличный от логически комбинаторного, основан на отношениях. Но метода отношений никто не знает, и педагогика не обязана излагать его. Также не дело для молодых лет серьезно отрываться от природы. С другой стороны, также совершенно недопустимо оставлять ум без упражнений в умозрении до возраста, в котором самостоятельно развивается нетерпеливая потребность в убеждениях, упрямо хватающая первое попавшееся, чтобы удовлетворить себя. Всего менее можно рекомендовать невнимательность в этом отношении именно в наше время, когда раскол во мнениях тревожит каждого и только легкомыслие или печальная покорность судьбе позволяют не вопрошать об истине. Напротив того, воспитатель должен совершенно безотносительно к собственной системе выискивать наиболее безопасные пути, чтоб возможно лучше вооружить способность к исследованию и многосторонность зовущего вперед чувства, вызываемого отдельными проблемами, элементами умозрения, чтобы юный мыслитель не думал, что он скоро дойдет до конца. Несомненно, наиболее надежным являются занятия математикой. К сожалению, они слишком выродились в какую-то игру вспомогательными линиями и формулами! Следует, по возможности, вернуть их к продумыванию самых понятий. Следует также пользоваться и логикой, только не

[1] И то, что могло бы или должно проявиться гораздо сильнее в форме позитивного законодательства.

надо ждать от нее слишком многого. Из проблем философского умозрения следует, возможно, шире привлекать проблемы, связанные с математикой, физикой и химией, но, при умелом руководстве, можно с большой пользой для юношеского ума разнообразно занимать его проблемами свободы, нравственности, счастья, права и государства.

19. Теория эстетического чувства слишком темна, для того чтобы можно было взять на себя задачу обозначить элементы различных видов эстетического и синтез таковых. Но легко можно притти к соглашению относительно того, что эстетическая ценность заключается не в размерах, а в соотношениях и что эстетическое чувство основано не на воспринимаемом, а на способе восприятия. Ни в каком отношении нельзя так легко испортить наше настроение, как в отношении прекрасного. Для ясного взора ребенка прекрасное также остается неясным, хотя бы нам и казалось, что нужно только взглянуть на него. Непосредственный взгляд, конечно, видит размеры, улавливает все, что следует уловить, но он не объединяет этих отношений, как это с легкостью и удовольствием делает образованный человек в свои лучшие часы. Эстетическое чувство всего чаще соединяется с фантазией, хотя совершенно отлично от нее. Легко понять, какую помощь она может оказать ему. Отношения изменяются именно при передвижении образов туда и сюда, и среди многих отношений встречаются также и те, которые своим эффектом приковывают внимание и группируют вокруг себя другие картины. Таким образом дух отдается поэтическому творчеству. Следовательно, задача синтетического воспитания эстетического чувства (вкуса) должна бы состоять в том, чтобы прекрасное возникло в фантазии воспитуемого. Там, где это возможно, следует сперва подбирать материал, затем путем разговора привлекать к нему фантазию и только тогда ставить перед глазами произведение искусства. Сперва следует рассказать содержание классической трагедии, не в порядке сцен, а фактическое содержание, затем постараться извлечь из этого содержания отношения и положения, различным образом связывать их, местами вырисовывать и, наконец, обратиться к поэту, который представит то, что окажется для нас слишком трудным. Быть может, мы попытаемся наглядно выразить отдельные моменты драмы, и тогда мы получим картину или изваяние, представляющее нам группу. С музыкой дело идет увереннее, основные отношения вместе с их синтезом лежат в руках преподавателя генералбаса, который только не должен быть педантом.

20. Мы подходим к преподаванию, которое должно синтетически воспитать эмоциональное отношение, участие и расширить и переполнить сердце там, где даже нельзя рассчитывать на помощь ни хороших семейных отношений, ни счастливой юношеской дружбы, ни вполне естественной благожелательности отношений между учителем и питомцем. Где мы имеем подобное преподавание? Кто не должен признаться, что обычный способ учения, как будто стремится подавить ум массой и охладить его серьезностью науки и даже хваленого искусства, отдалить нас от людей, от отдельных действительных

людей и отдельных действительных групп, образованных ими, слишком мало говорящих нашему эстетическому чувству и стоящих слишком низко для умозрения и большей частью слишком далеко для наблюдения. Но, тем не менее, выработать эмоциональное отношение к этим людям является наилучшим нашим украшением, и мы, во всяком случае, хотя и с некоторым смирением должны признаться, что принадлежим к роду их.

21. Все комбинаторные построения истории, все эти сложные ряды имен из разных стран, нанизанные на хронологическую нить, перенесены на таблицы, чтобы легче запечатлеться в памяти. Из изучения языков и из археологии постарались воспользоваться всем упражняющим рассудок, снова выдвинули древних поэтов в качестве образцов для всяческого искусства. Все отлично! Наконец, захотели охватить взором историю человечества, как великий процесс развития, вместе со всевозможными превнесенными идеями, и снова отвратили взор, и не без основания, потому что действительно в качестве драмы целое не является целым, не особенно возвышает и мало удовлетворяет. Можно ли было забыть за всем этим, что здесь везде говорится о людях, к которым надлежит относиться с участием, к которым можно приводить лишь сочувствующих зрителей, и что *это* эмоциональное отношение как раз всего естественнее в тех, которые не могут вместе с нами смотреть в будущее, потому что они даже не понимают настоящего, и для которых именно поэтому прошедшее представляется истинным настоящим. Неужели детская простота, эта общая черта всех древнегреческих писателей, не могла сокрушить чванливого ученого чувства, с которым за них принимаются, или, скорее, неужели имели так мало самосознания, что не заметили, что здесь представляется юность такой, как мы должны бы пережить ее, но ни в коем случае не зрелый возраст, к которому мы еще теперь могли бы вернуться?

22. Мы не можем больше избежать искривленного образования, порой болезненно воспринимаемого нами. Мы чувствуем, что осталось позади нечто такое, что мы должны были взять с собой; напрасно захотели бы мы вернуть это постыдными усилиями. Но ничто не мешает нам предоставить нашим младшим братьям начать сначала, чтобы затем войти в будущее прямой дорогой, шагая на собственных ногах без заимствованных ходулей.

23. Если же они должны способствовать делу предков, то при этом они должны происходить от них и, главное, признавать этих предков своими.

24. В таком случае предмет эмоционального интереса уже более не смущает нас. Возьмемся ли мы при этом синтетически элементарно за дело?

25. Прежде всего нечего пересчитывать эмоциональному интересу его элементы, нечего упорно стремиться соединять их по какому бы то ни было синтетическому методу. Здесь требуется согревающая температура духа, не в виде мгновенно вспыхнувшего огонька, а в виде материала, постоянно развивающего очень легкое тепло.

26. Затем эмоциональный интерес направляется к человеческим порывам, постепенно развиваясь переходит от элементов к разви-

тию человеческих чувств; чувства же определяются состоянием людей и развиваются вместе с ним. Испытываемое нами в обществе возникает из запутанности политических и культурных отношений в Европе. Если эмоциональный интерес к ним должен возникнуть из простых, чистых и ясных чувств, из которых каждое само по себе выступает в сознании с такой ясностью, что целое знает, что требуется для каждого, то этот интерес должен пройти через ряд человеческих состояний вплоть до современного, начиная с того, которое первое достаточно ясно нашло свое выражение и было достаточно широко, благодаря объему разнообразных присущих ему движений духа. Ведь действительно прошлое высказывало очень немногие свои состояния и еще реже выражало их так ясно и многосторонне, как это было бы желательно для воспитания. Именно поэтому являются неоценимыми те документы, в которых оно говорит с нами звучным и полным голосом.

27. Наконец, эмоциональное отношение могло бы развиваться, правда наиболее элементарно, но наиболее свободно от скачков путем общения детей между собой. Но именно это общение определяется вкладами, приносимыми с собой каждым; эти вклады определяются занятиями и взглядами каждого; занятия и взгляды, если они только не предоставлены дикому (некультурному) вырастанию, несомненно могут служить материалом, предлагаемым их умам для обработки. Нельзя отрицать, что общение мальчиков и юношей между собой совершенно различно в зависимости от получаемого ими руководства. Если это руководство идет скачками, то им трудно следовать, они обособляются в своих детских играх и каверзах и взаимно усиливают в каждом эту обособленность путем общения между собой. Но наступает время, когда они должны вступить в общество, в мир. Нечего удивляться, когда они и там сообща упорствуют, когда они, без участия вступая как будто в чужую среду, остаются каждый при своих мелочных особенностях; нечего удивляться, наконец, когда само общество состоит из зыбкого нагромождения мелких партий, из которых каждая любит веселиться по-своему и для этого использует свои отношения к целому, как только может.

28. На сколько иначе обстоит дело у патриотически настроенной нации. Тут маленькие шестилетние мальчуганы повторяют вам рассказы, взятые из хроник; дети рассказывают о великих детях, героях старины; они рассказывают друг другу, они сообща поднимаются вперед вместе с историей своей страны. Они стремятся стать мужами нации и становятся ими. Древние знали своего Гомера наизусть и учили его не взрослыми, а мальчиками. Он был общим наставником юности, и ему не приходится стыдиться за своих питомцев. Конечно, он не мог сделать всего, да и мы не будем поручать ему всего.

29. Представьте себе европейский патриотизм. Представьте греков и римлян в качестве наших предков. Считайте раздоры несчастным проявлением духа партий, вместе с которым они должны исчезнуть. Кто может придать значение этой мысли? Это может сделать преподавание.

30. Пусть не говорят, что мы, немцы, и без того слишком космополитически настроены. Слишком мало патриотичны — это, к сожа-

лению, правда. Но, неужели, мне здесь сперва надо примирить космополитизм с патриотизмом?

31. Вернемся к древним! — Поэты, философы, историки, здесь все представляются нам в одном ряду, поскольку все они приближают человеческую природу к человеческому сердцу. Гомеровский эпос, платоновские диалоги являются прежде всего не произведениями искусства и книгами мудрости, они прежде всего представляют нам живых людей и настроения и требуют дружеского для них приема! Плохо для нас, что незнакомцы, представленные нам, говорят по-гречески! Это затрудняет для нас хороший прием, мы должны пользоваться переводчиком, мы должны постепенно изучать язык. Постепенно! Сразу этого сделать нельзя, по крайней мере, основательно. Теперь нам важно иметь возможность пользоваться им, тем более, что переводчики сами говорят не вполне понятным немецким языком. В будущем при достаточном досуге мы постараемся постичь тонкости языка и в связи с ним искусство поэзии, но покамест и то и другое остается для нас далеким. Фабула должна занимать нас, но действующие лица интересовать. Для этой цели несомненно необходимо известное филологическое уменье учителя именно, для того чтобы он мог поставить преподавание грамматики в возможно наиболее узкие рамки, но провести в них начатое в строгой последовательности. Однако, в данном случае это умение должно обязательно ограничиваться лишь вспомогательной ролью. Что Гомер дает наиболее древние из известных нам форм греческого языка, что конструкция отличается крайней простотой и легкостью, что знание этих древних форм имеет решающее значение для всех дальнейших успехов в литературе, все эти замечания справедливы; но здесь они не имеют значения. Еслиб трудности были вдвое больше, а научные приобретения вдвое меньше, то вышеизложенные причины все таки сохраняли бы несравненно большую силу. Важно то, с каким настроением они воспринимаются.

32. Для того чтоб обработать эту специальную часть воспитательного искусства, нужно позаботиться о трех вещах. — Во-первых, нужно определить выбор чтения, главным образом из Гомера, Геродота, Фукидита, Ксенофонта, Плутарха, из Софокла и Эврипида и из Платона, а также присоединить и римлян, как только будет проведена подготовка к ним. Во-вторых, нужно точно определить метод преподавания и, в-третьих, нужны известные книжные пособия для всего, что можно использовать попутно с чтением в виде дополнительных рассказов и соображений. Не задерживаясь на этом, я напомню только, что могут быть прочитаны из Гомера не более суровая Иллиада, а вся Одиссея, за исключением только одного более растянутого места в восьмой книге (некоторые отдельные выражения можно с легкостью обойти), из Софокла довольно рано Филоктета, из Ксенофонта — исторические сочинения, а не действительно безнравственные Меморабилии, обязанные своей славой учению о блаженстве, из Платона — с мальчиками более старшего возраста, после двух-трех диалогов, — Республику. Эта последняя вполне соответствует возрастающему интересу к более широкому обществу; в те же годы, когда молодые люди серьезно посвящают себя госу-

дарственному искусству, она удовлетворяет их столь же мало, как Гомер юношу в тот момент, когда он отбрасывает от себя все детское. Учение об идеях Платона и поэзия Гомера безусловно остаются для зрелого возраста. Но разве эти писатели не заслуживают того, чтобы их прочитали два раза? А разве не в руках учителя-юноши выбрать, над чем следует остановиться и что пропустить?

33. О синтетическом преподавании вообще мной сказано достаточно. Оно должно начинаться рано, а конца его не найти. Но оно даст почувствовать, что родители и юноши должны отодвинуть года обучения дальше, чем принято теперь, потому что не захотят же они приносить в жертву случаю драгоценные плоды столь продолжительного труда. Для большинства это могло бы послужить основанием к тому, чтобы совсем не начинать; но имеются люди, желающие наилучшего, если только возможно найти его.

34. Но, если воспитатель приглашен слишком поздно и, может быть, не находит поздней детской чистоты и неиспорченности (которые вообще встречаются редко), то пусть он оставит греков и вообще пусть больше доверяется аналитическому преподаванию. Только в таком случае пусть он не сразу принимается за разложение больших нагроможденных масс на мельчайшие части; вначале должно больше направлять сосредоточенность то на ту, то на иную часть; затем, продолжай беседу, повод для которой может быть совершенно непринужденно взят из соответствующих данному кругозору избранных книг, прочитанных вместе, нужно постоянно нащупывать подвижные стороны ума, приводить к мельчайшим элементам часть за частью и не столько корригировать, сколько помогать человеку осознать накопленное им. Когда же он сам станет предметом собственного наблюдения, то обнаружится, насколько он доволен собой, какой силой он обладает, где и каким образом можно еще оказать ему синтетическую помощь

35. Для простого изобразительного преподавания мы, вместо всяких правил, должны только пожелать бодрости и наблюдательности со стороны учителя. К аналитическому и синтетическому преподаванию следовало бы комбинаторно применять понятия, развитые в предыдущей главе. Но необходимо помнить, что здесь говорится только об эскизе и не ожидать подробного расчленения преподавания по узким графам установленной таблицы.

II.

Аналитический ход преподавания.

36. Эмпирия
37. Умозрение
38. Эстетическое чувство
39. Эмоциональное отношение
40. Эмоциональное отношение к обществу
41. Религия

Эмпирия.

36. Показ, название, предоставление вещей ощупыванию и передвижению предшествуют всему. От целого оно все более распространяется на части и на части (детали) частей. Части ассоциируются

путем определения их положения по отношению друг к другу. Разлагают вещи на их признаки и ассоциируют признаки путем сравнений. Когда многообразие определенного круга опыта таким образом достаточно проработано по элементам, начинают расчленять события, возникающие при возникновении различного, на изменения, претерпеваемые каждым элементом. Развивают то применение, которое человек делает из вещей. При этом, пожалуй, можно избежать понятий о причине и действии, средстве и цели, не относящихся сюда. Эмпирия должна иметь дело только с чередованием событий, с прохождением рядов их. Предметами этого разложения в более ранние годы являются, с одной стороны, человеческое тело (также и наиболее важное среди внешних предметов, потому что не только чувствует собственное тело, но видит и тела других людей), с другой стороны, совокупность окружающих вещей: домашние принадлежности, растения, животные и пр. С человеческим телом связаны человеческие действия и страдания вместе с наиболее близкими и простыми отношениями людей между собой. Здесь вступает изобразительное преподавание; оно расширяет познание природы и людей первыми начатками страно- и народоведения. Из этого постепенно вырастает география и естествознание, причем всегда показ и ассоциирование должны предшествовать сообщению сведений. Наряду с этим постепенно подвигается эмпирическое наблюдение людей из ближайшего окружения. Аналитические упражнения в родном языке должны производиться на протяжении всей этой ступени преподавания, чтобы подготовить к правописанию, стилю и общей грамматике и чтобы даже разбираться предварительно в понятиях. То, что показано и ассоциировано путем объединяющего повторения, входит в систему преподавания. А там, где ставится вопрос о том, какое место в системе преподавания или классификации принадлежит тому или иному предмету, уже имеются следы философии [1].

Умозрение.

37. Аналитическое освещение круга опыта повсюду встречает указания на закономерную связь в природе вещей, на отношения причинности. Без вопросов об объективной ценности этих указаний, о том, следует ли объяснять их трансцендентно, или имманентно, для юношеского образования важно, чтоб они воспринимались так, как происходят, чтобы последовательность природы улавливалась во всем прохождении событий так, как она улавливается взорами физика или прагматического историка (но не фаталистического резонера). Первыми шагами служат показ и извлечение связи между средством и целью, а также причиной и действием. При этом отношение условности и зависимости должно быть выявлено путем изменяемых опытов с изменяемыми результатами, как, например, заставляют машину вращаться быстрее или медленнее, захватывают то

[1] В докладной записке по школьным вопросам Гербарт группирует интересы несколько иначе: ученики должны научиться наблюдать, мыслить и чувствовать. К последнему относятся эстетический, симпатический, общественный и религиозный интересы.

тут, то там, чтобы увидать, какие колеса находятся в зацеплении и какие нет. Для этого необходимо вполне владеть результатом, и он должен привлекать внимание, а также не быть ни слишком обыденным, ни слишком поразительным. Надлежит ассоциировать опыты, представленные ранее отдельно, и показать их ассоциированными, как например, связь между маятником и часовым механизмом, между механически возбужденным теплом и вспышкой пороха в огнестрельном оружии, между расширением пара и концентрацией его в паровой машине и т. д. При этом надо смотреть на то, где остается каждый, что с каждым делается; не следует забывать остатков и необходимо присмотреться к совокупности следствий, или отметить тот пункт, начиная с которого цепь этих следствий исчезает из поля наблюдения. Но также и то, как люди рассчитывают друг на друга и в своих работах помогают или мешают друг другу в доме, в экономике, в ремеслах, в государстве, опять так и связанное с мертвым механизмом подсобных или созидающих сил природы, все это должно быть тщательно отмечено там, где оно встречается нам в опыте или в описательном преподавании и предоставлено спокойному, неторопливому, исследующему с разных сторон рассмотрению, но ни в коем случае не мимолетному взгляду, не удивлению, не страху и даже не слишком поспешному благоговению. Разграничение по понятиям, поиски определений, развитие собственных мыслей могут присоединиться к ним после. Поучение и философствование принадлежит здесь физике и, наконец, умозрительным системам.

Эстетическое чувство.

38. Эстетическое (под этим названием я разумею прекрасное, возвышенное, смешное, вместе с их оттенками и противоположностями) впервые восстает перед нами при длительном созерцании. Дети младшего возраста сперва видят только массу. Прекрасным для них сперва является пестрое, резкое, подвижное. Если они достаточно насмотрелись на него и если их застают в спокойном, однако вполне бодром настроении, то надо воспользоваться этим моментом, чтобы попытаться занять их прекрасным. Итак, сперва следует указать им на прекрасное, выдвигая его из массы эстетически незначительного. Затем можно начать расчленять его на такие части, из которых каждая сама по себе имеет ценность для эстетического чувства. Так, например, можно было бы взять красиво разросшийся куст, отрезать от него отдельную ветку именно в том месте, где она отделяется, от ветки взять лист, а у перистых листьев отдельный листочек; или взять цветок и также отделить от него лепестки и разложить их порознь. Питомец должен замечать и порицать неправильные приемы разложения, как, например, перерезание листа пополам. Таким образом, прекрасное, наиболее простое расчленение сложного, новая красота очертаний, возникающих при новом соединении, должны постигаться в отдельности и ассоциироваться вместе. Таким образом, следует освобождать прекрасное от занимательного и трогательного, основное от прикрас, идею от ее изложения, сюжет от формы. Но пусть все это выделение всегда имеет характер помощи к синтезу, потому что к нему стремится постигающий ум. Необходимо освещать

элементы, нисколько не затемняя целого. Не следует также начинать с больших предметов; более простое дает более ясные эстетические суждения. Но не только в искусствах, а также в жизни, в обхождении, в приличиях, в манере выражаться следует показывать на пристойное и требовать его от детей, поскольку они сами сумеют выразить его своим эстетическим чувством. Все это пойдет тем успешнее, чем дальше отодвинут всякое натянутое жеманство и чем больше сумеют сохранить в общем наиболее чистое настроение. Преподавание эстетических разделений по специальным правилам и философствование на эти темы по большей части является затруднительным.

Эмоциональное отношение к людям.

39. При расчленении общения с людьми в целях пробуждения участия к отдельным людям, основной идеей является приведение настроений как менее хороших, так и наилучших, к естественным побуждениям, с возможностью которых каждый встречается в своем собственном сознании и которым, следовательно, каждый может симпатизировать. Но действительное понимание чужих чувств предполагает понимание своих собственных. Следовательно, надо, чтобы юная душа разобралась сама в себе и открыла бы в себе первообраз человеческих душевных движений. Она также должна научиться понимать выражения, в которых обнаруживается человеческое чувство, сперва непроизвольные, но постепенно также и меру и вес условных обозначений. К этому должна присоединиться забота о том, чтобы в своем собственном поведении постоянно иметь в виду и других, остерегаться недоразумений и стараться не обидеть по неосторожности. Эти начала наглядной для внутреннего чувства психологии должны расширяться вместе с общением и знанием людей и все более и более занимать душу. Отсюда каждое человеческое явление должно становиться все более объяснимым, всякая антипатия как бы к чуждым существам, все более невозможной, трудность присоединения ко всему человеческому все меньше. Но для этого требуется, чтобы каждая человеческая черта более ясно, следовательно, в своем роде более совершенно, более определенно, чем в обыденной жизни, более близко к поэтической возвышенности, как в просветляющем зеркале, представлялась бы душе подражающей, но не увлекаемой, при всем том не переходя из пределов действительного в баснословное, а, следовательно, и из пределов эмоционального интереса. Классические поэты делают этот процесс понятным.

Эмоциональный интерес. Участие к обществу.

40. Размышления относительно общественных приличий и всевозможных общественных установлений приводят людей к необходимости приноравливаться и помогать друг другу. Опираясь на эту необходимость, преподавание будет объяснять формы общественных взаимоотношений и подчинения. Чтобы быть здесь наглядным, оно должно начать с ближайшего примера, с самого воспитанника; следует поставить его на его надлежащее место во всех отношениях к обществу и дать ему почувствовать всю условность и зависимость его существования. По мере того как чувство духовной близости пере-

носится на понимание взаимной зависимости между всеми, по мере того как постоянный круговорот общественного движения вместе с его колебаниями вперед и назад все яснее познается и выступает все более насыщенным надеждами, общий порядок должен становиться для мальчика все дороже, ненарушимее и достойнее самопожертвования, которое со временем может потребоваться от него. Когда в юношеском возрасте развивается физическая сила, тогда надо возвысить ум до мысли о защите отечества при взгляде на армию, это блестящее государственное зрелище, с ранних лет живо занимающее взоры юности и легко наносящее вред воспитанию, если преподавание не дает достаточного противовеса раздражениям дикой необузданности и тщеславию. Всему блеску, окружающему как это, так и другие государственные установления, преподавание должно противопоставить истинную силу, которую честный человек обязан проявлять на своем посту, и те истинные границы, которые должен соблюдать каждый государственный служащий.

Религия.

41. Симпатия ко всеобщей зависимости человека является существенным естественным признаком каждой религии. Дайте вглядеться в те случаи, когда люди проявляют чувство своей ограниченности, истолкуйте всякое высокомерие как ложное и опасное представление о силе. Изобразите культ как громкое признание смирения; укажите, что пренебрежение культом приводит, как оно и есть на самом деле, к подозрению к гордой суетности, направляющей слишком много стараний на преходящий успех. Постоянное наблюдение над ходом человеческой жизни и судьбы должно освоить с размышлениями о краткости жизни, о мимолетности наслаждений, о двусмысленной ценности благ, об отношении между вознаграждением и работой. Противопоставьте этому возможность умеренности, спокойствие человека, которому мало нужно, созерцание природы, идущей навстречу потребности, способствующей всякому усердию, вознаграждающему, хотя и воспрещающему останавливаться на отдельных достижениях... Пусть будет желанным для него сообщество многих, церковь. Только пусть он остается достаточно трезвым, чтобы относиться с презрением ко всяким фантастическим и мистическим кривляниям, а тем более к увлечению мистицизмом, как к слишком низким по сравнению с достоинством предмета.

Примечание. В качестве пищи для возбуждения эмоционального интереса в отроческом возрасте изобразительное преподавание пользуется *историческими рассказами*, живыми биографическими изображениями людей и людских масс. Только не надо ничего относящегося к новейшей политике.

III.

Синтетический ход преподавания.

Предварительные замечания.

42. Синтетическое преподавание дает множество новых представлений и должно переработать их. Оно должно постоянно следить за тем, не слишком ли оно насыщает ум или не оставляет ли его праздным. При этом оказывается, что не только способности, но и настрое-

ние в различные часы весьма различны. Необходимо с этим соображаться. Затем пусть действуют управление и воспитательная забота (культура морали), но, прежде всего, собственная, отдающая себе отчет в деле сосредоточенности учителя на том, чтобы чувствовалось живое стремление к полному и правильному пониманию с первого мгновения, к ясному и четкому восприниманию. Наконец, следует остерегаться слишком поспешно строить на вновь заложенном основании. То, что сегодня было ясно, завтра может опять затемниться; и тот, кто с трудом еще вспоминает частности, не может комплексировать и применять. Что же касается элементов, то необходимо заранее позаботиться о том, чтобы они были готовы задолго до применения их. И строить надо также с достаточно широким основанием, чтоб приходилось работать то тут, то там вызывая смену (занятий). Что же касается усложнения, то весьма важно занимать ум на сколько возможно отдельными формами этого усложнения, чтобы он сам заранее видел пути соединений и искал бы их самостоятельно.

Синтетическое преподавание.

Эмпирия.

43. Следует уже очень рано на бесчисленном ряде примеров показать комбинаторные операции, в особенности варьирование, которое, пожалуй, применяется всего чаще. Совершенно независимо от этого следует также показать ряды признаков чувственных вещей, подобные тем, которые, например, встречаются в учебниках минералогии, как-то: ряды красок, тяжести, твердости и прочее. Сюда относятся также пространственные формы. Сперва круг и четырехугольник, как они без разделения встречаются в окружающей утвари. Затем угол. При этом можно воспользоваться стрелкой часов, раскрытием окон и дверей и т. д. Первыми должны быть выделены углы в 90, 45, 30, 60 градусов. Навыки в этом предусматриваются моей азбукой зрительного восприятия, которая здесь находит свое место. Вместо всяких примеров комбинаторного построения вещей из рядов признаков, которому должно предшествовать свободное ассоциирование этих рядов или примеров анализа данных вещей, возвращающегося к комбинаторно заложенному основанию, скажу только несколько слов о грамматике, а именно о спряжениях. Здесь прежде всего необходимо отличать общие понятия, которые сочетаются в спряжении: лицо, numerus, tempus, modus, rox, от словесных обозначений, принятых для них в том или ином языке. Затем необходимо отличать выяснение отдельных понятий и рядов их от развития (первообраза) typus'а спряжения, возникающего исключительно из видоизменений тех рядов. Но этот typus (первообраз) развивается сам собой, если уже кроме понятий успели познакомиться с формой видоизменений, независимо от всякой грамматики. Если же хотите обучать отдельному языку, например греческому, то после той общей подготовки сперва покажите наиболее постоянные признаки, как-то: будущего, совершенного (перфекта) коньюнктива, оптатива и т. д. и заставьте отыскивать их в отдельных словах; потом переходите к менее постоянным признакам, которые должны изучаться отдельно, как

аномалии (исключения). Таким образом, займите спряжением ум, всячески ассоциируя для него многообразие такового, прежде чем переходить к заучиванию наизусть, хотя избежать этого заучивания невозможно. После достаточных упражнений в комбинировании можно перенести typus (первообраз) во многие другие формы, что делается путем изменения порядка рядов при видоизменениях (вариациях). Гораздо более легким примером послужило бы музыкальное, нотное письмо, в котором ряд тоновых знаков видоизменяется посредством ритмического знака. Но к этим упражнениям придется снова прибегать в ботанике, химии, математике и философии. Только при помощи их возможно будет правильно представить научное сооружение, правильно научить классификациям и дать возможность философствовать по поводу их.

44. Комбинаторный взгляд, являющийся вообще неоценимым талантом во всех случаях, когда желательно обдумывать многое одновременно, особенно помогает преподаванию при синтаксических упражнениях в языке и при усвоении основного костяка истории. Изучение последнего служит особым занятием в более позднем отроческом возрасте и должно быть совершенно отделено от участливой концепции исторических рассказов, из которых многие должны были предшествовать ему. В основном костяке лежат друг возле друга многие ряды имен, относящихся к хронике отдельных стран, и, если угодно, к хронике церкви, отдельных наук и искусств. И задача состоит в том, чтобы научиться не только свободно представлять себе порядок отдельных рядов, но и уметь соединять их по два, по три, как угодно. Можно бы сказать то же приблизительно и о правовых отношениях и позитивных определениях таковых; некоторое знание их бывает полезно уже в ранней юности, так как заостряет внимание к действительной жизни и облегчает будущую заботу о собственных делах.

Умозрение.

45. Отыскивание отношений, или синтез a priori во всех значительных случаях, в виду предчувствуемых трудностей предполагает сосредоточение над умозрительными проблемами. Но реальной почвой для этих проблем служит опыт внешний и внутренний. Именно им во всей его широте и должно бы воспользоваться образование юношества. Аналитическое освещение круга опыта приводит к рядам причинностей, начала которых не найти ни в широте, ни в глубине мира и сознания. Физические познания о природе приводят ко множеству гипотез, от которых, обычно, пытаются вернуть в царство природы не без затруднений. При случае, укажите на эти проблемы и гипотезы; займите ими фантазию и дайте время видам представлений проясниться или, по крайней мере, разнообразно ассоциироваться. Постепенно извлекайте понятия из проблем, повидимому, непосредственно касающихся реального, и при этом дайте заметить, что мыслитель запутался в сложных изворотах собственных мыслей и что для последовательного развития их ему необходимо было владеть правильным методом. Здесь может вступиться логика. Изучение математики (для которого азбука зрительного восприятия уже отме-

чает предварительно зависимость известных величин между собой) к этому времени должно достигнуть значительной ступени. По крайней мере, в ней гораздо уже раньше должен быть выработан навык к логическим заключениям при помощи средних понятий как в анализе, так и в геометрии. Теперь наступает изучение умозрительных систем, начиная предпочтительнее с наиболее древних и простых, к этому пусть присоединяется психологический интерес к человеческим мнениям. Преподавание самого синтеза a priori, конечно, не требуется при воспитании, достаточно того, что учитель юношества беспристрастно подготовит к нему. Правда, начала умозрения могут слишком много и слишком исключительно занимать юношей (и даже мальчиков в более старшем возрасте), но никогда не слишком живо сами по себе до тех пор, пока к ним не присоединяются другие интересы, вследствие чего они становятся и подавляющими, и беспокоящими. Как только это проявится, необходимо энергично прервать их другими занятиями. Умозрительное настроение и без того испорчено в такой момент.

Эстетическое чувство.

46. Как нагромождение философского чтения не создает философов, так и беспорядочные восторги перед всевозможными созданиями искусства, даже классическими, не могут породить эстетического чувства. Бесконечные отдельные самообъяснения, сделанные для себя духом, сосредоточенным в молчаливом внимании, в конце концов дают эстетическое чутье, но большей частью только какой-либо отдельный вид такового, только вкус к тому или иному. Еще раньше, чем юная душа подвергается сильным впечатлениям, могущим присоединиться в качестве реминисценций, она должна уже тихо воспринять наиболее простые отношения, эстетические составные части более крупных композиций. Это относится к каждой, расположенной рядом или одна над другой сфере искусства. Улавливание отношений зависит от ясности и зрелости понимания; дух должен быть возбужден, но не захвачен, в нем должно быть вызвано легкое, а не бурное движение. Следовательно, окружайте его материалом тех отношений, которые каждый раз заключены полностью в сфере данной степени понимания. Ассоциируйте этот материал всевозможными способами. Покажите простые отношения, если владеете ими (например в музыке). Но позаботьтесь также об эстетическом настроении. Не всякая энергия может разделяться между учением и физической деятельностью; внешняя дикость должна быть ограничена. Прежде всего эстетическое настроение вызывается свободным оживленным разговором; оно созревает в раздумчивом одиночестве. Если эстетическое чувство возбуждено, то надо постараться понаблюдать за фантазией. Этому помогают дружеские отношения. Здесь в особенности воспитуемый должен быть уверен, что высказанное им будет принято доброжелательно, без резкого порицания, но и без горячих похвал. Если он создает что-нибудь, то не нужно, чтоб он попадал под власть обаяния (своей фантазии), истощая себя, сам собой упивался. Охлаждаемый, но не задерживаемый нежными воспоминаниями, он направляется от одного создания к другому. Чтоб он не слишком рано

погружался в свои личные вкусы, следует предлагать его вниманию образцовые произведения различного рода. Периодическое возвращение к ним дает мерило для его собственного продвижения вперед. Но всякое эстетическое чувство приобретает твердый характер лишь поздно. Чтоб выработать таковой, оно должно обратить на себя всю силу своей своеобразной совести.

Эмоциональное отношение.

Участие к людям.

47. Люди вообще, человеческое, как бы многообразно оно ни было, и каким бы оно нам ни встретилось и ни представилось, достойно участия, которое не может развиться просто аналитическим путем из общения со знакомыми или изображенными перед нами индивидами, которое еще менее может быть с легкостью воспринято вместе с общим родовым понятием человечества.

Отчасти владеют этим эмоциональным отношением и могут в известной степени передать его другим те, кто сами в себе создали бесчисленные многообразные картины человечества, наиболее возвышенные поэты и вслед за ними историки. Мы ищем в них наиболее ясного созерцания общей психологической правды. Но эта правда беспрестанно меняется в зависимости от состояния человечества во временах и пространствах. А восприимчивость к ним постоянно видоизменяется вместе с годами. Воспитатель обязан заботиться о том, чтобы эти видоизменения, встречаясь всегда правильно, могли бы продолжаться совместно. Поэтому надо соблюдать хронологический подъем от старого к новому! Этот подъем будет, само собой, расширяться в стороны и приближать ум к постепенным расхождениям индивидуальностей при расширяющейся, перенесенной, подражательной культуре. Также неправильное и искусственное дурное, с которым приходится встречаться при этих расхождениях, будучи изображено в такой последовательности со всеми своими противоположностями и противоречиями, утрачивает заразительное влияние, обычно оказываемое им на неподготовленных, которые, стремясь к образованию, без твердого руководства так легко поддаются ослеплению и часто опасному умилению. Подвигаясь вперед по высотам человеческой культуры и дойдя до современной литературы, вы без труда обойдете низменные места последней, а с этим связана в значительной степени безопасность от всего искушающего в современном мире. Весь путь будет завершен установлением противоположности между эпохой и разумным идеалом того, чем должно быть человечество, вместе с примиряющими их соображениями относительно того, как бы могла эпоха достигнуть идеала и что для этой цели должен делать каждый в отдельности. Впрочем, кто крупными шагами прошел через все времена и повсюду узнавал одно и то же человечество, тот наименее буйно будет требовать или боязливо ожидать чего бы то ни было от отдельного момента. Мало волнуясь сам под влиянием перемен, он будет стремиться сделать и других свободными, поскольку это допускается нашей природой. Это и есть высшая ступень участия по отношению к людям.

Участие к обществу.

(Эмоциональное отношение к обществу).

48. Пригодность и непригодность людей к общественной жизни должна выясниться на основании поэтических и исторических изображений, одновременно с нею должен выясниться гнет необходимости, украшающей и связывающей даже несовместимые силы. Указания на то, что представляют собой и могут представлять должным образом объединенные люди, указания на то, что никто в отдельности не может ни стать великим, ни выполнить что-либо великое, что каждый как внутри, так и вне себя, может вырабатывать лишь предоставленное ему временем и обстоятельствами должны возбудить активный интерес к установлению и поддержанию этой подчиненности между людьми насколько это необходимо, для того чтобы они могли итти вперед к своим собственным лучшим целям. Но при этом преподавание должно использовать всю скромность, присущую неиспорченной юности. Оно должно обращать требования подчинения к самому воспитуемому и показывать ему непокорность страсти к резонерству, наполняющей многообещающими речами праздные пустые головы и в критические моменты принуждающей общественные органы к их напечатанию.

Общественный интерес должен презирать всякую нескромность и поспешность; за то он должен связаться с экономическими воззрениями высшего порядка, выравнивающими цели и учитывающими трудности, связанные со случайностями. Не только то, что касается сношений между людьми, но и побуждения, вызываемые искусственными и естественными потребностями, и оживляющие эти сношения, государственная власть, оживляющая или подавляющая их, различные отрасли государственного управления, но и все то, что составляет общее достояние людей: язык, вера, наука, домашняя жизнь и общественные развлечения, все это вместе взятое принимается во внимание. Картина общества, подобно географической карте всех путей и местностей, должна ознакомить юношу с каждой деятельностью раньше, чем он сам изберет какую-либо, а чем позднее с полной определенностью будет сделан этот выбор, тем лучше. Избранное поприще должно целиком завладеть всем сердцем и увенчать его прекраснейшими надеждами на благотворную деятельность.

Религия.

49. Создать и выработать идею бога является делом религиозного синтеза. Эта идея, в качестве конечной точки мира, в качестве наивысшей степени всего возвышенного, должна уже брезжать с самого раннего детства, как только дух осмеливается окинуть взглядом свое познание и мышление, свой страх и надежду, как только он пытается заглянуть за пределы собственного горизонта. Никогда религия не займет в глубине сердца спокойного места, принадлежащего ей, если основная мысль ее не будет относиться к числу самых старых, к которым восходит воспоминание, если эта мысль не сроднится и не сольется со всем оставленным в центре личности изменчивой жизнью. Эта идея всегда должна ставиться, как предел природы, как по-

следняя предпосылка для каждого механизма, которому надлежит когда-либо развиться до целесообразности. Пусть семья для ребенка будет символом мирового порядка и пусть он, идеализируя качества родителей, на основании их представляет себе свойства божества. Он может говорить с божеством, как с собственным отцом. Древние должны с постоянно возрастающей ясностью показать мальчику, что он не может принадлежать их богам и судьбам. Пусть само искусство даст ему почувствовать то, что хотело бы снова ввести образование, возвращающееся назад с напрасными ухищрениями. Покажите ему эпоху Сократа, начиная с которой понятие о судьбе (реальном предназначении, не зависящем ни от причинности, ни от воли) вытесняется новой идеей провидения. Проведите для него сравнение между нашей положительной религией и той, в которой Платон желал воспитать юношество. Пусть юноша пытается выработать свое мнение. Но его характер должен предохранить его от того, чтоб он когда-либо пожелал не иметь религии; а его эстетическое чувство должно быть достаточно чистым, для того чтобы он всегда находил невыносимой дисгармонию, неизбежно и ненарушимо вытекающую из мира, лишенного нравственного порядка, и следовательно (поскольку он остается реальностью) из реальной природы без реального божества.

IV.

Об учебных планах.

50. С первого взгляда видно, что приводимые таблицы не могут служить учебным планом, потому что в них встречается весьма многое, не допускающее твердо установленного чередования уроков, а напротив, рассчитанное на поводы, дающие возможность вплетать эти темы в преподавание. Учебный план является организацией этих возможностей. Он может быть составлен не раньше, чем преподаватель зрело взвесит устанавливаемый здесь круг мыслей, включит в этот круг всю совокупность своих знаний и, кроме того, достаточно основательно исследует потребности питомца. Чтобы быть действительным, учебный план должен быть поставлен в зависимость от многочисленных случайностей, не имеющих ничего общего с общей идеей многостороннего образования. Эта действенность создается индивидуальными силами учителя и питомца: и необходимо использовать их наилучшим образом в том виде, в каком мы их находим.

51. Многое зависит от того, насколько и как воспитуемый идет навстречу нам. Преподавание, начинающее рано и идущее главным образом синтетическим путем, может в достаточной мере полагаться на силу своего влияния, обусловленную тем, что оно дает. Но материал для аналитического преподавания должен бы даваться собственно самим питомцем, в особенности в более поздние годы, когда масса обыденного опыта уже использована и остается достойным разложения лишь то, что успело осесть в глубине (сознания) души.

Этим легко объясняется тот факт, что педагогическое влияние действует чрезвычайно быстро, а в начале (поскольку распростра-

няется анализ) достигает поразительного успеха в тех случаях, когда более взрослые юноши свободно высказываются, и напротив все старания оказываются напрасными, когда они замыкаются в себе [1].

52. Истинным средством аналитического преподавания является беседа на основе и в связи со свободным чтением и, при возможности, письменными сочинениями, которыми обмениваются питомец и воспитатель. Чтение должно проходить на уже знакомом языке, иметь много точек соприкосновения с питомцем и само по себе не должно быть настолько интересным, чтобы частые перерывы и, быть может довольно длительные отступления, вызываемые им, не вызывали бы досады. Сочинения не должны быть длинными и искусственными, но должны со всей тщательностью ясно и четко представлять материал, почерпнутый из беседы, и точно и веско высказывать главные ее мысли. Если оно плохо удается воспитаннику, то может быть лучше выполнено учителем. Где нужно, он может вызвать к диспуту и соревнованию, чтобы противодействовать вялости, только при этом сам не должен горячиться.

При запоздалом образовании юношества подобным упражнениям следует придавать наибольший вес и стараться видоизменять их так, чтобы они постепенно направлялись на все стороны интереса. Но чтобы дать пищу уму, можно присоединить какое-либо живое, изобразительное преподавание, а также и некоторые по себе незначительные но, по возможности, наиболее противоположные дополнительные занятия. Этим будет исчерпана вся, повидимому, непоследовательная форма учебного плана в тех случаях, когда воспитание уже утратило свои наилучшие права, но эти упражнения остаются почти неизбежным придатком синтетически развивающегося преподавания с той целью, чтоб от педагогической бдительности не осталось сокрытым ничего подготовляющегося внутри — души воспитуемого.

53. Если к синтетическому преподаванию приступают своевременно и с полной надеждой, то в предыдущих соображениях легко могут найти две главные нити, которые проходят через все воспитание от начала до конца и которые никогда не должны выпускаться из рук.

Эстетическое чувство и эмоциональный интерес требуют хронологического восхождения от древних к более новым. Об этом должен позаботиться учебный план, отнеся к более раннему возрасту начатки греческого, к среднему возрасту начатки римского (латыни), а к юношеству занятия новыми языками. Умозрение и эмпирия, поскольку одна освещается другим, прежде всего требуют законченного и разнообразно применяемого изучения математики. В качестве главных точек, особенно выступающих в начале этих обоих рядов, я осмелюсь назвать Одиссею и азбуку зрительного воспитания. В качестве третьего ряда можно назвать последовательность разнородных занятий, среди которых важнейшими будут естествоведение, география, исторические рассказы и подготовка

[1] Аналитическое преподавание должно в особенности применяться для взрослых юношей. Сочинения вытекают из аналитического преподавания.

к действующему праву и политике. Необязательно заканчивать занятия каждой отраслью прежде чем приступать к другой: только необходимо, чтобы следовали друг за другом периоды, в которых преимущественно запечатлевается одна отдельная отрасль, и каждая требует такого периода, чтобы упрочиться навсегда. Если вы присоедините к этому описанные упражнения, время от времени предназначенные для аналитического метода, то получите все важнейшие черты полного плана воспитующего преподавания: и нужно только обдумать вспомогательные сведения для главных занятий. Главные работы окружаются многими вспомогательными, большей частью не входящими в учебные занятия, но никогда не выходящими из сферы влияния последовательной заботы о дисциплине (культуре морали — Zucht).

Вообще же можно положиться на то, что мальчик с пробужденным интересом сумеет стойко выносить трудности, связанные с ним. Но остерегайтесь рассеянности интереса. Она неминуемо вызывается всем, что вредит последовательности работы. Эта последовательность должна быть такого рода, чтоб смена занятий в данной области устанавливалась необходимостью и никогда не вырождалась в бесцельную рапсодию из любви к разнообразию. В этом отношении как будто необходим опыт и для наиболее опытных педагогов. Они как будто незнакомы с влиянием метода преподавания, беспрерывно следующим за однообразными линиями определенного интереса. Чем иначе объяснить разорванность порядка уроков в большинстве лекционных расписаний. Нужно бы, однако, знать, что среди всех внешних условий сильно запечатлевающегося преподавания первым и обязательным является то, чтобы изучению определенного предмета ежедневно уделялось по учебному часу. Правда, что масса требует себе места [1].

54. Бывают случаи, в которых нельзя дать полного простора синтетическому преподаванию, однако же не желательно совершенно от него отказываться. При этом задача состоит в том, чтоб сократить его, только не искажая. Равномерно сжатое, оно сохранит тот же облик, но представит нам более яркие краски и более резкие контуры, как в уменьшительном стекле, зато неизбежно потеряет в отношении полноты, округленности и эффекта. Изучение нескольких языков отпадает, приходится пользоваться переводами и извлечениями там, где при иных условиях читали бы оригинал и целые сочинения. Но задерживаться на главных идеях и энергично подчеркивать их приходится тем больше, чем меньше можно закрепить их влияние многообразием вспомогательных средств. В математике приходится отказаться от изображения бесконечно разнообразных приложений этой науки: надо дать только важнейшие положения и важнейшие виды счисления, но дать их энциклопедически от низших, до наивысших, потому что наивысшие не всегда самые запутанные. А то, что показывается, должно быть показано основательно, чтобы быть

[1] Двумя главными нитями являются природа и история, т. е. естественно-математическое и историко-филологическое преподавание. «Имеются лишь две главные нити, которые могут и должны быть продолжены в обоих направлениях: познание природы и познание человечества. Языки служат только вспомогательным средством.»

удержанным навсегда. В естествознании, географии и истории не следует обременять памяти множеством наименований, но необходимо позаботиться о том, чтобы мир и человечество представлялись в четком абрисе.

55. При педагогической обработке наук необходимо принимать во внимание подобные сокращения, выделяя эпизодические места.

56. Таким образом можно еще выработать многосторонность интереса, хотя этому интересу будет недоставать внутренней силы и навыков для выявления себя.

57. Но, каким бы ни был учебный план, он окажется напрасным, если не будут использованы те отправные моменты, которые были в нем намечены. Надеюсь, что эта книга будет избавлена от легкомысленных друзей, могущих себе вообразить, что выполнили ее указания, достаточно рано приступив к Гомеру и азбуке зрительного восприятия. Я не стану благодарить их, если они одновременно не постараются выделять людей, изображенных поэтом и расчленять формы вещей. Но наиболее пустыми изо всех учебных планов являются те, которые составляются для целых стран и провинций, а также уже и те, которые обсуждаются in pleno школьной коллегией без того, чтоб начальник школы предварительно не выслушал желания каждого, не изучил достоинства его и слабости, не осведомился бы о его личных отношениях и, сообразуясь со всем этим, не подготовил бы обсуждения. Конечно, немало требуется знаний людей и политичности от хорошего начальника школы. Он должен связать многих людей, возможно являющихся соперниками, хотя бы из-за научного честолюбия, так, чтобы они искренно объединялись в общем влиянии, оказываемом ими на учеников. Ему придется всесторонне использовать все наличные условия как для того, чтобы уменьшить поводы для соперничества, так и для того, чтоб пробудить в этих людях, или определенно в отдельном индивиде, лучшее настроение, указать каждому на успешную деятельность, сообразную с его особенностями (ведь насколько умаляют познания человека, когда не разрешают ему заниматься любимым предметом), и, наконец, чтобы внушить им общее понимание действительно просветительных элементов каждой отрасли преподавания. Что знает об этом учебный план, составленный для целой страны? Такой план, оставляющий без внимания отдельные личности, которые будут выполнять его в разных местах, даст все, что может, если только устранит грубейшие погрешности против очередности занятий и поводы к столкновению с существующим настроением жителей. Итак, он никогда не может дать многого. Я должен признаться, что не испытываю никакой радости, когда государства берутся за дело воспитания, как будто уверенные, что их управление и бдительность достигнут того, что может быть достигнуто только при помощи талантов, верности, прилежания, гения, виртуозности отдельных личностей, что может быть создано только их свободным движением и распространено их примером, причем правительству остается только удалять препятствия, выравнивать пути, подготовлять возможности и раздавать поощрения, а эта большая и весьма почтенная заслуга перед человечеством.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ.

1. Нет большего счастья для педагога, как частое знакомство с благородными натурами, открыто и беззаботно развертывающими перед ними всю полноту юношеской восприимчивости. Это сохраняет в нем открытый ум и ненарушимость его стремлений, и он убеждается в том, что в идее человеческого образования имеет верный прообраз для своего труда. Он остается незатронутым впечатлением низкой оценки, возбуждающей друг против друга учителя и питомца, когда один навязывает то, чего не требуется другому. Он не поддается искушению превратить преподавание в игру или в работу: он видит перед собой серьезное дело и старается способствовать ему легкой, но уверенной рукой. Он еще меньше перегружает расписание уроков своею полиисторичностью, которая готова бы принять во внимание что угодно, кроме интересов воспитуемого: с него достаточно заботы о том, чтобы поучение не было менее многосторонним, чем одаренность, идущая к нему навстречу, потому что немалой задачей является непрерывно удовлетворять юный, незамутненный ум, непрерывно наполнять его (давать ему пищу).

2. Доставление пищи для ума, заполнение ума — это и есть без более подробных определений общий результат, вытекающий из преподавания. Культивированное человечество в своем искусственном состоянии не может обойтись без искусства после того, как удобства достигнуты, сокровища нагромождены и природные инстинкты уже не заняты своими потребностями, необходимо дать работу энергии, не оставлять ее праздной. Жизнь праздного богача возмущала наблюдателя во все времена. «Распните плоть, или же возвращайтесь обратно в леса!» Такие речи будут всегда произноситься против себя человечеством, если оно не научится предупреждать пороки обычно разрастающиеся пышным и безобразным цветком на почве культуры. Произвольность должна быть поглощена духовными стремлениями: в таком случае зло будет избегнуто [1].

3. Итак, питая надежду, что в описанном до сих пор преподавании не будет никаких количественных недочетов в отношении как ширины, так и силы, перейдем к исследованию качества душевного состояния, подготовленного им.

I.

Жизнь и школа.

4. Non scholae, sed vitae discendum. Это мудрое изречение было бы значительно более ясно, если бы мы знали, что в нем называется жизнью и что школой.

5. Может быть, его объяснит краткий перевод не для блеска, а для пользы. Тогда оно является мудрым экономическим правилом,

[1] Глава VI как в этой, так и в книге 3 дает ретроспективный взгляд и устанавливает выводы. «Распните плоть...» и т. д. — ясен намек на средневековый аскетизм и на Руссо.

одинаково подходящим, как для покупки мебели, так и для приобретения знаний.

6. Но жизнь состоит не только из применения различных средств для различных целей. Подобная жизнь была бы заподозрена в том, что заглушила многосторонний интерес несколькими своими стремлениями.

Такая жизнь, конечно, не может быть результатом представляемого нами преподавания. И мы также мало можем приписывать жизни одну только пользу, как и школе один только блеск. Следовательно, наш перевод данного изречения остается для нас неприменимым. Не вдаваясь в пространные исправления его толкования, постараемся лучше сами расчленить отношения между жизнью и школой, независимо от того, встретим ли мы при этом снова противоположение: non scholae — sed vitae.

7. Охватить жизнь мы можем легче всего, спросив себя, как будут жить в нас с течением времени знакомые нам элементы интереса.

8. Настоящая эмпиричность, простое наблюдение, не находит, да и не ищет конца: она любит новости и каждый день преподносит ей свои. То, что приносит с собой день, всегда имеет некоторое отношение к эмоциональному миру, потому что благо людей и благо государства постоянно находятся в движении.

Итак, наблюдение и эмоциональный интерес являются побуждениями, благодаря которым мы осваиваем каждый момент времени, благодаря которым мы, собственно, и живем. Если пульс их ослабевает, человеком овладевает тоска: наиболее дерзновенные открывают врата времени и погружаются в вечность.

9. Умозрение и эстетическое чувство не созданы для жизненного потока, для изменчивости. Изменчивость является постыдной не только для системы. После того как каждый человек пришел к определенным взглядам и вкусам, он тоже неохотно отступает да и не может добросовестно отступать от них. Наши принципы в слишком большой степени являются делом упорной работы и возраста, чтобы раз сложившись, еще раз подвергаться изменениям по существу.

10. Они являются краеугольным камнем освоения и представляют собою новые объекты для сосредоточенности.

11. Правда, человек, много видевший и испытавший, с годами тоже достигает известной температуры, выходящей за пределы бури страстей. Новое представляется слишком незначительным по сравнению с уже испытанным. Но эта температура не спокойствие и не господство, а только менее податливая подвижность.

12. У лучших людей, если они недостаточно овладели навыками мышления, жизнью управляет почти исключительно религия, она одновременно заменяет и умозрение и эстетическое чувство.

Все нуждаются в религии для духовного отдохновения, но люди, достаточно просвещенные для этого, будут подчинять движения духа двойной дисциплине теоретического и практического суждения.

13. Умозрение предназначено умерять и охлаждать как наблюдательность, которая бесконечно все собирает, нагромождая одно на другое до такой степени, что может даже среди всего накопленного потерять свою собственную сущность, так и эмоциональное

отношение, которое при горячности своих требований хочет за все взяться и именно поэтому может быть жертвой смертельного охлаждения. Оно влияет уже тем, что оставляет изменения, чтобы подняться к бытию, но еще больше тем, что, оглядываясь на невещественное, определяет и ограничивает общую возможность вещественного, и снова обращаясь к опыту, предостерегает против всякой поспешности, переоценки преувеличенных надежд и страхов, всевозможных промахов и мелочных умствований тех, кто не думает ни о мере, ни о времени, ни о всем великом движении сил.

14. Чтобы в процессе накопления знаний дать надлежащую работу возбужденной силе, выжидающей в пределах рассудительности появления руководителя, эстетическое чувство предоставляет свои творения, свои идеи. Изображение достойного прекрасного, нравственного и справедливого, словом всего того, что в законченном виде, после законченного осмотра привлекает нас, служило бы радостной задачей ясной и разумной жизни, если бы не требовалось предварительных усилий, чтобы устранить то неприятное, которое массами нагромождено всюду, где произвольно действовали невнимательные люди. Эстетическое чувство строго, но ни в чем не уступает. Жизнь должна с ним сообразоваться или должна будет заслужить упреки с его стороны.

15. Чтобы иметь возможность вполне научить тому, как умозрение и эстетическое чувство, эти владыки жизни, определяют ее, мы отыскиваем философскую систему, этот венец преподавания.

16. Печально видеть, как наша философия до сих пор не признавала совершенно независимой природы того и другого, жестоко расправляясь то с эстетическим чувством во имя умозрения, то с умозрением во имя эстетического чувства; печально видеть, как она подавляла при помощи того и другого дух наблюдательности и сознание духовной близости и таким образом нарушала самую жизнь; печально воспринимать судорожные подергивания, порой губящие сильных юношей, без подготовки мечущихся между университетом и «я»; университет слишком далек от них вместе с «я», слишком глубок для них, они в состоянии почти полного уничтожения хвалятся тем, что пришли к выводу о полном ничтожестве всего. Нет ничего более возмутительного для педагогического чувства, как та неосторожность, с которой так часто результат тщательного преподавания бросается в водоворот наиболее рискованных умозрительных гипотез эпохи и, повидимому, отдается в жертву их сомнительным достижениям. Мне не пристало высказывать бесполезных жалоб по этому поводу, но педагогика должна была отметить опасное место [1].

17. Однако для движения человеческого рода непременно требуется, чтобы те, кто на это способен, отважились искать действи-

[1] *Прим. Гербарта.* «Разве Германия до сих пор еще не знает о том, что философия с силой бури овладевает именно наилучшими головами, уносит их на некоторое пространство, чтобы затем бросить их безо всякой помощи. Имеется достаточно причин, в силу которых ей неизбежно пришлось сделаться пугалом для отцов, камнем преткновения для государственных мужей и источником печального разлада между возбудимой юностью и богатой опытом ста-

тельный якорь для освоения и искали бы его до тех пор пока не найдут.

18. Возможно, что отдельные люди и сумеют счастливо и сносно прожить в темном состоянии первобытной невинности. Там, где жизненные волны высоко не вздымаются, там не много требуется силы, чтобы удержаться среди них.

19. Но мы, находясь среди ряда культурных государств, уже в силу этого чувствуем побуждение искать такого единства мысли, которое служило бы центральным пунктом общего освоения из неисчислимого количества объектов сосредоточения, отвлекающих многих в разные стороны. Древний упрек, сделанный афинянам: «отдельные лица обладают умом, а собравшись вместе утрачивают его» — указывает на древнюю потребность человека в источниках общего понимания.

20. Сосредоточенность над всеми предметами должна быть собрана в освоении, и новая жизнь должна постоянно порождать новую школу. Так именно и бывает в те времена, когда есть люди, умеющие выращивать плоды жизни. Не нужно жаловаться на то, что до сих пор создаются все новые и новые школы, а следует, скорее, подумать о краткости периодов и немногочисленности сил, до сих пор посвящаемых этому.

21. Будем переводить точнее, чем раньше! Школа — вернем благородному слову его истинное значение. Школой называется досуг, а досуг является общим достоянием умозрения, эстетического чувства и религии. Жизнь для чуткого к ее проявлениям наблюдателя является отдачей себя во власть смены внешних дел и страданий. Суровое изречение, повидимому, ставящее смену целью досуга, а освоение средством для сосредоточенности должно уступить и позволить нам переход от одного к другому, считая, что этот переход от деятельности и страдания к досугу, и от досуга вновь к деятельности и страданию является дыханием человеческого духа, потребностью и признаком здорового существования [1].

22. Вот все, что можно сказать о том состоянии духа, к подготовке которого стремится многостороннее преподавание поскольку это возможно при современном уровне наших знаний. В нем любовь к жизни соединена с высотой души, умеющей отрываться от жизни.

ростью... Правда, это не влияние учителя, всего менее определенного учителя, или определенной системы. Если бы вообще философия была произвольной причудой отдельных людей, то она давно бы исчезла вместе с алхимией.

Сама природа с неудержимой силой заставляет мыслить и своими трудностями и загадками вызывает одну гипотезу за другой.

Но из-за этого влияние их не становится более благотворным. Здесь, как и всюду, человеческое искусство призвано смягчить и направлять власть природы с тем, чтобы она созидала, а не разрушала. Поэтому искусство преподавания философии состоит не в том, чтобы торопиться с щедрым раскрытием существующего и должного, а, напротив, в том, чтобы пробудить искусство ограничивать надежды, охлаждать пылкость».

[1] Суровым изречением является именно то, с которого начинается этот раздел в абзаце 4. Если учатся не для школы т. е. не для досуга, а для изменчивой жизни, то целью досуга должно быть изменение, а психически здоровое и педагогически нормальное продвижение от сосредоточенности к освоению, от восприятия и опыта к понятию и системе должно быть перевернуто.

II.

Виды на окончание юношеской учебы.

23. Именно в тот момент, когда природная возбудимость достигает полной напряженности и всего более служит расширению интереса, ближе представляются отдельные пункты, направляясь на которые умственный взор постоянно суживается. Нас интересуют не эти пункты сами по себе, но их общее влияние.

24. Для каждого человека имеется дело. И юноша мечтает о своем деле, а также о средствах и путях, препятствиях и опасностях — определенно о последних, великих или малых, связанных с этим делом. Благодаря этому интересным становится то, что способствует и вредит, и безразличным то, что не затрагивает этой сферы. Отсеиваются люди, вещи и науки. Поднимается реальное, опускается заученное. Древние языки умирают, мертвые уступают место живым. Эстетическое чувство и исследовательская мысль ищут высот современности, чтобы свободно встречаться там с современниками. Вместо эмоционального интереса поднимается любовь, а благие общественные пожелания выражаются в поисках должности. Но встречаются покровители и завистники, а также двусмысленно настроенные люди, поэтому приходится быть настороже, щадить, располагать к себе, обходить, ослеплять, запугивать, льстить и при столь разнообразных интересах нельзя спрашивать о многосторонности.

25. Понятно, когда воспитатель с печалью смотрит на такое обнищание духа. Но было бы постыдно для друга педагогики, если бы она сама могла решиться серьезно пойти на то, чтобы предупредить обнищание, исходя из первоначальной нищеты.

26. Зло не будет столь велико. И хорошо обоснованный, действительно многосторонний интерес, поддержанный возбуждающим, действительно основательным и энергичным преподаванием, воспротивится сужению и самостоятельно выскажется за жизненный план, сам отберет или отбросит средства и пути, раскроет перспективы, приобретет друзей, пристыдит завистников. Он активно выступит, действуя уже одним проявлением успешно развивающейся личности, а, кроме того, богатством столь многочисленных упражнений, которые вскоре, как только нужно будет, могут стать навыками. И таким образом, грубый произвол вводится в рамки, которые сломить он уже не может.

27. От направления, которое будет принято этим развитием, зависит, кем станет будущий человек. Здесь разделяется то, чего хочет и не хочет человек, и высказывается, что он о себе думает.

Определяется внутренняя честь. Ограничивается общение с людьми и при тесном сближении с личностями, завоевать уважение которых является желательным, устанавливается известное обязательство заслужить таковое. Тут все принимается во внимание. То, что юноша до сих пор изучал, обдумывал, в чем упражнялся, все это помогает ему определить свое место среди людей и в самом себе, а именно: по этому теперь пробивается, становится единым. То, что он желает, любит, допускает, презирает, все располагается по всем

ступеням ниже или выше одно над другим, вместе с тем устанавливая воззрения и план жизни. Отсюда прямо в более позднее время вытекают последствия. Тот, кто позволит насильственно втиснуть себя в общественную деятельность, едва ли принесет много собственного понимания в свои дела; склонность отделяется от обязанности к ущербу для обоих. Тот, кто проложил пути для эгоизма, отныне замечает и в людях и в вещах обратное отношение отдаления от него самого. Но то, что было уделено эмоциональному отношению при выборе будущего призвания, то, что было даровано вниманию собственному дальнейшему развитию, остается обеспеченным для них, правда, не в выполнении, а в воле, в личности, если только юноша научился бороться с нерешительностью.

28. Мы видим, что здесь результат преподавания сталкивается с результатом образования характера. Достаточно ясно, что вместе с успехом действительно многостороннего преподавания обеспечивается и правильность характера, но несколько иначе обстоит с устойчивостью, твердостью, неуязвимостью такового.

29. Чтобы достаточно удовлетворительно высказаться относительно обоих, насколько это возможно без определенных психологических и практическо-философских предпосылок, мы должны сперва вернуться к развитию понятий, сходных с теми, которые служили вводными для данной книги.

КНИГА ТРЕТЬЯ [1]

СИЛА ХАРАКТЕРА НРАВСТВЕННОСТИ.

Глава первая.

ЧТО НАЗЫВАЕТСЯ ХАРАКТЕРОМ ВООБЩЕ?

1. Мы уже выше рассматривали волю как подлинную основу характера; конечно, не изменчивые желания и настроения, а единообразное и устойчивое в воле, то, в силу чего она представляется определенно такой, а не иной. Этот вид решительности был назван нами характером. То, что хочет человек по сравнению с тем, чего он не хочет.

2. В подобном сравнении для каждой вещи определяется ее облик. Он выдвигается из неопределенно большей сферы, он узнается путем различения. Таким образом характер является обликом воли. Он может быть постигнут только из противоположности между тем, что он решает и чего он не разрешает.

---

[1] В книге 3 Гербарт снова старается установить аналитическим путем основные принципы своих исследований без прямых ссылок на философскую систему; поэтому представляется уместным напомнить некоторые пункты из истории современной Гербарту этики, которые часто затрагиваются автором. Кантовский категорический императив, являясь наиболее ярким выражением идеалистической философии, по существу не представляет никакого содержания, а только «пустую формулу» (*Гербарт*—«Общая метафизика»). Идеалист Фихте перенес принцип нравственности всецело на «я». «Я» должно быть самостоятельным «я». В этом «моя» конечная цель и все то, чем вещи могут способствовать этой самостоятельности, должно быть мной для этого использовано, в этом их конечная цель. Гербарт, возвращаясь к Канту, связывает волю с нравственным суждением, высказываемым с непосредственной уверенностью, минуя всякие

3. В отношении негативной части характера мы должны различать недостаточную волю от отрицательной воли. Недостаток воли, могущей еще развиться, относился бы к отсутствию определенности в человеке. Только несовместимое с твердой положительной волей, и в силу этого уже исключаемое ею, является столь же характерным в качестве определенно выраженного нежелания. Но все же последнее служит к укреплению.

4. Мы наблюдаем за человеком, чтобы знать, что имеем в нем, мы хотим фиксировать его в качестве объекта. Он сам испытывает ту же потребность. Чтобы быть понятым, он должен быть понятным. Это приводит нас к поразительному различию.

I.

Объективная и субъективная стороны характера.

5. Издавна жалуются на то, что часто в человеке имеется как бы две души.

6. Он наблюдает за собой, хотел бы понять себя, находить удовлетворение в самом себе, руководить собой. Но уже до этих наблюдений, погруженный в мир вещей и внешних отношений, он обладает волей и порой очень определенными чертами характера. Это является тем объективным содержанием, которое подтверждается или оспари-

---

теоретические соображения, потому что «прекрасное и целесообразное выступает из среды предметов с вполне достаточной очевидностью, и благодаря этому оба способа рассмотрения (теоретический и эстетический) соединяются правильным образом» (*Гербарт* «Общая метафизика,» § 94). Эстетико-этическое суждение выступает в пяти определениях, нормирующих отношения: *внутренней свободы*, сглаживающей противоречия в самом индивиде, *совершенства*, дающего перевес возможным наивысшим проявлениям такового; *благожелательности*, требующей для чужой воли права в нашей собственной, *права*, принуждающего ко взаимному признанию две противопоставленные друг другу воли, и *справедливости*, требующей воздаяния за каждое воздействие, предпринятое над чужой волей. Из этих пяти первичных этических идей затем выводится пять идей общественных отношений. Наконец, надлежит сравнить еще следующее место из статьи: «О моем споре с модной философией и пр.». Целью воспитания служит добродетель. Добродетель, это соединение понимания с соответствующей ему волей. Понимание обнимает пять независимых между собой практических идей наряду с неопределенным множеством знания, относящегося к применению идей к человеческой жизни. Соответственная воля слагается из нескольких весьма разнородных составных частей: из первоначальной, неопределенно разнообразной силы, прирожденной благожелательности, внимательности к идеям, и, во всех необходимых случаях, напряженного задержания внутренних стремлений, могущих противодействовать идеям». Содержание книги 3 рассматривает конечную цель всякой педагогики и, таким образом, снова исходит из гербартианских принципов педагогики, уже затронутых во введении. Поэтому Гербарт в собственной заметке о книге, помещенной в Геттингенском указателе ученых, требует, чтобы те «кто оказал его современной педагогике честь, прочитав ее сначала и до конца, потрудились бы еще раз прочитать ее в обратном порядке». Отношение книги 2 к 3 указано Гербартом в его «Философской энциклопедии», § 111. «Если развитие многостороннего интереса окажется успешным, тогда более высокие задачи воспитания должны расположиться в порядке практических идей; чем более эти идеи будут светить питомцу своим собственным светом, тем менее придется обучать его плаванию в потоке общества». Эти как и другие высказывания Гербарта обнаруживают в нем метафизика-интеллектуалиста (см. вводную статью к этому изданию).

вается новой волей созерцающего его субъекта, порожденной совершенно иным состоянием духа.

7. В случае противоречия, какая именно воля определяет характер? Ясно, что то, что вместе взятое укрепляло бы его, теперь дробит его и расшатывает; что если наилучшие требования, предъявляемые к самому себе, ограничиваются только тем, что удерживают от падения в решительно дурное, то они могут самое большее сохранить лишь спасительную бесхарактерность.

8. Если одна из двух сторон характера еще слаба, то более ранняя решительность другой может оказать большое влияние на первую. Это подтверждается примером многих юношей, выросших дикими, но не испорченными и под влиянием более старшего друга или благодетельного чтения весьма скоро достигающих значительной твердости в добре. Это менее удачно подтверждается там, где стремятся предупредить все пробивающиеся изнутри извращенные черты характера, пользуясь многочисленными ранними моральными поучениями и волнениями, хотя бы и наиболее чистого характера. Ведь как бы мощно ни было это влияние, оно все же не может воспрепятствовать тому, чтобы в длинном течении предстоящих периодов образования, влечения, скрытые под хорошими поучениями, не выступали бы то тут, то там, порождая при этом, порой, странные аномалии. Между тем для этики, если она желает непосредственно действовать на людей, не остается ничего иного, как обратиться к субъективной стороне личности, чтобы таковая затем испытала бы себя на объективных принципах и посмотрела бы, сколько она может выполнить.

9. Напротив, воспитанию такой путь совершенно не подобает. Столь же обычное, как и естественное явление, состоящее в том, что люди задним числом приписывают нравственные правила для своих склонностей, чтобы наслаждаться удобством права внутренней привычки, должно указать ему на необходимость посвятить преимущественное внимание объективной стороне характера, на его глазах, под его влиянием поднимающейся и складывающейся с достаточной медленностью? Если с этой стороны все будет в порядке, тогда можно ожидать результатов от упорядочивающей силы хорошего этического учения, тогда на долю субъективного, конечно, останется дать санкцию и последнее оправдание и уточнение нравственно обоснованного характера, но сделать это будет ему легко.

II. [1]

Память воли — *Выбор*
Принцип — *Борьба*

10. Имеется предрасположение к твердости характера, которое порой замечается очень рано и проявление которого я не умею обозначить лучше, нежели выражением «память воли».

11. Я избегаю здесь какого бы то ни было психологического развития явлений, которым (словно они предполагали особую деятельность и даже особую силу интеллекта), даны наименования памяти,

[1] Тетрахтомия: память, воля, выбор, принцип, борьба соответствует ступеням интереса (ясность, ассоциация, система, метод).

способности к воспоминанию и т. д. Затем я удивляюсь тому, что не проводили более тщательно параллели между устойчивостью наших представлений и устойчивостью воли, дающей характеру существенное обоснование объективной его стороны.

12. Несомненно, что чрезвычайно трудно выработать в себе характер человеку, в котором, при всяком к тому поводе, воля его, подобно представлениям в памяти, не восстает постоянно одной и той же и должна быть возвращена к предшествовавшему решению только путем размышления. Именно потому что природная устойчивость воли у детей встречается не часто, имеется столько дела для воспитательной заботы о развитии и дисциплинированности.

13. Сперва мы определили здесь условия этой устойчивости, состоящее в уравновешенном взгляде и достаточной рассудительности в сфере представлений, из среды которых поднимается воля. Тот, у кого с самого начала не собраны вместе и в дальнейшем не хранятся вместе соображения, лежащие в основании воли, должен постоянно изменять свои мнения. И на них должны иметь большое влияние внешние условия.

14. То, что постоянно бывает желательным, решаемым или исключаемым, является элементарным содержанием объективной стороны характера. Но элементарное разнообразно — и не всего желают одинаково твердо и сильно. Эти ступени определяются выбором. Выбор, это признание преимущества или непригодности. Для того, кто четко проводит этот выбор, каждая вещь имеет ограниченную ценность и ничто, кроме наиболее возвышенного, не может преисполнить его духа неограниченным стремлением. Склонности отличаются твердым построением. Различные количественные (квантитативные) отношения в этом построении именно и создают различие характеров; вообще же люди в целом имеют, приблизительно, одни и те же склонности. Впрочем, совершенно очевидно, что названная оценка должна производиться согласно индивидуальному масштабу. Но она должна быть произведена, чтобы характер окреп (консолидировался). Мы должны знать, насколько дороги нам наши желания. Мелочное должно отделиться, должно пасть перед более крупным, более значительным.

15. Там, где имеется память воли, там и выбор будет сам собой разрешен. Вес желаний непроизвольно подчинит их друг другу. Без всякого теоретического размышления (потому что только путем первоначального выбора присоединяемые позднее мотивы могут получить свое практическое значение) человек приходит к сознанию того, чего он больше хочет, чем может скорее пожертвовать и чего он больше или меньше боится; все это познается им путем внутреннего опыта. Но изменчивый дух не придет ни к какому ясному опыту в этом отношении.

16. Если же к этому приступает дух в качестве интеллекта и рассматривает себя и предметы своей воли, то здесь важно, поскольку субъективное в личности умеет сохраниться свободным от объективного. Чистый вкус (эстетическое чувство) должен бы высказать суждение о самом себе столь же неподкупно, как о постороннем; по крайней мере, субъективная часть характера была бы и оставалась чисто этической, несмотря на всю неясность в объективном отношении.

Но обыкновенно человек, присматривающийся к себе, старается только высказать себя, и прежде всего здесь, где говорится о характере вообще, мы не должны выпускать из внимания, насколько далеко это самовысказывание может уклониться от этических норм.

17. Старание понять себя действует непосредственно как старание утвердить себя, потому что оно служит для еще большего выдвижения в сознании более твердого по сравнению с менее твердым. Таким путем человек легко приходит к известного рода единству с самим собой. В этом заключается известное чувство довольства достаточно сильное, для того чтобы стать хозяином внутренней оценки (цензуры). Таким образом выдающееся в объективном становится в характере основным принципом субъективного, и господствующие склонности узаконяются.

18. Но самосознание, в котором возникают принципы, оказывает внутреннему утверждению еще и другие услуги. Индивид может понять себя только вместе со своим окружением и свои склонности вместе с предметами их. При действительной силе теоретического мышления к принципам немедленно присоединяется учет изменчивости обстоятельств, в зависимости от которых следует применять принципы. Человек научается определять себя по мотивам, научается выслушивать доводы, т. е. научается подчинять принятым первичным посылкам вторичные посылки, каждый раз приносимые временем, и приводить в действие лишь решения, возникшие таким только образом. Это свойство характера я называю мотивированностью его, и оно должно быть непосредственно связано с твердостью принципов.

19. Однако объективная сторона личности никогда не может быть вполне и без остатка включена в принципы. Каждая индивидуальность является и остается хамелеоном, и, как следствие из этого, каждый характер, порой, бывает охвачен внутренней борьбой. В такой борьбе с блеском проявляется сила человека, может быть и добродетель, но нравственное здоровье находится в опасности и, под конец, даже и физическое. Вследствие этого, конечно, имелось бы основание пожелать отсутствия борьбы. Но превратной морали, проповедывающей, что не нужно бороться, не дано искоренить борьбу. Смягчения же таковой следует ожидать от предупредительных воспитательных мер [1].

Глава вторая.

О ПОНЯТИИ НРАВСТВЕННОСТИ.

1. Сказанное до сих пор о характере было перечислением психологических феноменов. Но каждый мыслящий что-либо под словом нравственность, говорит себе, что нельзя удовлетворяться тем, что обладаешь каким бы то ни было характером.

2. Итак, признают, что в основу нравственности положены известные требования по отношению к имеющемуся характеру: требования, к отказу от которых нельзя склонить под влиянием противодействия со стороны фактов, потому что им вообще не присуща никакая сила

[1] Ср. афор. 100: «Человек не должен быть слишком глупым, слишком неспособным, слишком вялым по отношению к пороку, иначе и добродетель будет утрачена».

провести что бы то ни было. Эти требования не имеют ничего общего с действительным и естественным, ни вообще со всем тем, что есть, но подходят к действительности, как нечто совершенно чуждое, направленное на нее с целью оценить ее. А оценка не вступает в бой с тем, относительно чего она произносится.

3. Но характер, неподчинившийся первой оценке, мог бы таким образом навлечь на себя новую. В конце концов человек не мог бы вынести дисгармонии в этой оценке и, таким образом, могло бы, наконец, возникнуть решение повиноваться этим требованиям, как повелениям. Каждый знает, что все люди испытывают влечение в этом направлении и что они обычно и действительно предпринимают некоторые шаги в эту сторону.

4. Но умеет ли кто-нибудь в порядке повторить, что собственно сразу говорится первой оценкой? Учения о праве и учения о нравственности звучат не одинаково, хотя каждое говорит от общего имени.

5. На основании этого я, в своей статье об эстетическом представлении о мире, сделал некоторые выводы, которые, правда, могут иметь значение только для тех, кто может хоть на мгновение освободиться от противоречия, состоящего в желании навязать объективно ценному и общепринятому понятию нравственности определения, исходящие из собственных воззрений.

6. Никто не будет требовать того, чтоб педагогика предвосхищала объяснения и утверждения, которые могут быть даны только практической философией. Именно поэтому я могу ограничиться только просьбой исторически принять к сведению некоторые виды представлений, неминуемо вплетающихся в установку моих воспитательных принципов.

I.

Положительная и отрицательная сторона нравственности.

7. Сколько бы смирения ни заключалось в нравственности, все-таки каждый назовет добродетель, проявляющуюся в выполнении нравственного, силой и никто не назовет ее слабостью.

8. Тем не менее выполнение нравственного было бы только слабостью, если бы оно было только уступчивостью требованиям, исходящим извне.

9. В гораздо большей степени мы сами говорим в тех требованиях, говорим против себя, оценивая свой характер и призывая его к повиновению. Это созерцающий в нас субъект, на этот раз поднявшийся выше простого высказывания себя, каким он себя находит [1].

10. Обе части нравственного, положительная и отрицательная, здесь тесно соприкасаются. Самая оценка является положительной, но отрицательно звучит оценка характера, несоответствующего ее требованиям в том виде, как он представляется обоснованным в объек-

[1] *«Каким он себя находит»* — Этим выражением в статье «Об эстетическом представлении о мире», абз. 10, обозначено положение человека, произносящего суждение над собственными действиями — «Сделать так, чтобы воспитанник нашел самого себя выбирающим доброе и отвергающим злое, именно это является образованием характера, а ничто другое.

тивной стороне личности. И отрицание превращается в действительную отмену и жертву, поскольку личность решает в пользу послушания. В таком случае она принимает в качестве категорического императива то, что само по себе было лишь простым суждением.

11. Несомненно было ошибкой начинать научное изложение этики с категорического императива. Здесь должны бы предпослать чисто позитивное и нужно было бы развить, и наряду одно с другим и последовательно, разнообразные соображения, не вполне продуманные Кантом. Но еще худшую ошибку делали те, кто забылись до того, что хотели освободить человечество от категорического императива.

II.

Нравственное.

Суждение — *Теплота*
Решение — *Самопринуждение.*

12. Говорят о моральном чувстве и даже очень рано находят его в детях. Говорят также и о практическом разуме; в этом обнаруживается, что не хотят предоставить первоначальные положения морали изменчивому темному чувству, возбуждению или подавленности духа, а, напротив, ставят вполне естественное требование, чтобы положения столь авторитетные определялись спокойными объяснениями, в которых вполне точно и ясно выражались как предмет, относительно которого они даются, так и то решение, которое произносится об этом предмете. Но, передавая с благими намерениями разуму задачу произнесения первых основных моральных определений, не замечают того, что отдаются в руки теоретического фокусника, вспоминающего на мгновение логику и метафизику, определяющего нравственный закон помощи его всеобщности и выводящего добро из свободы, напрягающего даже все усилия трансцендентальной философии, чтобы иметь возможность объяснить нравственное сознание раньше, чем привести нас, хотя бы в отношении одного единственного пункта нашего нравственного чувства, к такому ясному освоению, чтобы мы, научившись отделять все второстепенное, знали бы, что именно мы отвергаем или одобряем, пользуясь выражениями нравственного одобрения и неодобрения. Быть может, будет не так уже трудно склонить к благоприятному для эстетического чувства (вкуса) предварительному суждению тех моих современников, которые на этих ошибках пришли к сознанию, что нравственное решение в себе не является ни чувством, ни теоретической истиной, в особенности, если я поручусь им, что то, что я называю эстетическим чувством (вкусом) не имеет ничего общего с современной модной болтовней и не смешивает прекрасное и доброе подобно положению стоиков (только прекрасное является добрым, но это добродетель и все причастное к ней). Также и тетрахтомия: нравственное суждение, нравственная теплота, решение, самопринуждение, следует схеме четырех ступеней преподавания.

13. Между тем, какое бы название ни носило нравственное суждение, во всяком случае принципом нравственного в человеке должно

быть спокойное, ясное, твердое и определенное мнение; если не хотят иметь вместо нравственной теплоты необузданное рвение или болезненную тоску, которые оба принимают добро за предмет жадных желаний, и оба одинаково непригодны для целесообразного и своевременного действия. Чистое, свободное от жадных желаний, соединенное с мужеством и мудростью, теплое отношение к добру, благодаря которому истинная нравственность укрепляется до степени характера, может проистекать только из эстетической власти, принадлежащей моральной осмотрительности: из множества и разнообразия поводов к нравственному суждению, поводов, которые индивид в таком изобилии находит уже в самом себе и которые требуют, чтобы их восприняли взглядом, отвыкшим от всякой боязни, поводов, неистощимый запас которых представляется семьей, общением с людьми, наконец, всем, входящим в сферу как синтетического, так и аналитического преподавания, только из этого богатства, которое, кроме того, поддается упорядоченному, трогательному изображению в поэтической конструкции, если еще раз можно воспользоваться смелым выражением.

14. Ведь в объективной стороне характера толкования добра и справедливости должны встречаться с другими толкованиями эстетического чувства, а также и мудрости, и при общем выборе, в силу своей ясности, смело занимать то преимущественное положение, которое принадлежит им по отношению ко всем побуждениям желания. Но они должны также перейти в субъективную часть характера; они должны высказаться в качестве принципов. Моральное суждение, вводящее негативную часть нравственности, всегда подвергается тому, что его не послушают и, следовательно, пренебрегут им, потому что крайне редко встречается, чтобы человеческая природа всецело сосредоточилась бы над ним. Однако же опровержение не опровергает решения, если нет недостатка в постоянной теплоте, если воспитание сумело остеречься от прививки моральных поучений на основе мимолетных побуждений.

15. Как подчинение должно быть связано с первичной посылкой, так и к решению должно быть присоединено самообладание. Здесь весьма важно понимание собственной личности. Человеку, неправильно судящему о самом себе, грозит опасность раздробить самого себя. Но и все прочее, вообще относящееся к мотивированности характера, должно сделаться зависимым от побуждающей силы нравственных принципов — и в свою очередь, воздействовать на их применение. Человек должен созерцать нравственным взглядом свое положение во вселенной, он должен сказать себе, каким образом его наивысший интерес может быть нарушен или, напротив, поддержан обстоятельствами. Он должен вооружить свой практический взгляд теоретическим. На это я указывал в другом месте, пользуясь выражением «прагматическая конструкция» нравственного порядка жизни.

16. Заключение дается самопринуждением. Здесь человек узнает, кто он такой. И в отношении тех слабостей, которые здесь проявляются, необходимо отыскать источник их и проследить его в самых глубинах индивидуальности.

В ЧЕМ ОБНАРУЖИВАЕТСЯ НРАВСТВЕННЫЙ ХАРАКТЕР.

1. Развитые до сих пор понятия являются исключительно формальными. Задача состоит в том, чтобы подыскать для них реальное содержание и определить, на что направлены решения нравственного характера, на чем и для чего подтверждается его твердость.

I.

Характер, в качестве господина над желаниями и на службе идеям.

2. Очевидно нравственная решительность лежит между тем, что определяется ею, и тем, чем она сама определяется. Желания, все то, что относится к так называемым низшим побуждениям, ограничиваются, приводятся в порядок и удерживаются в упомянутой уже раз постепенности; и, напротив, воля заимствует закон, принцип порядка и предметы своих стремлений от всего того, относительно чего не имеющее воли суждение с полной бескорыстностью не могло не высказать одобрения или неодобрения. То, что было отмечено безвольным одобрением, я называю практической идеей.

3. Итак, если мы хотим видеть реализованными формальные понятия характера и нравственного характера, то нам следует ознакомиться с главными членами как с подлежащими определению в области низших побуждений, так и с относящимися к царству определяющих идей, чтобы одновременно познать как материальную, так и формальную сущность нравственного характера.

II.

4. Определяемое.	*Определяющие идеи.*
Что хотели бы терпеть, иметь,	*Законность (правдивость),*
чем заниматься.	*Доброта,*
	Внутренняя свобода.

5. Способность к более низким побуждениям покоится на чувстве удовольствия и неудовольствия. Человек с характером отчасти переносит неудовольствие, отчасти отстраняет его; он знает, что он хочет терпеть и чего терпеть он не хочет: он освободился от беспокойства, свойственного нетерпению. Он наложил узду на собственные удовольствия, на те, которые связаны с вещами и для обеспечения которых хочется обладать этими вещами, и на те, которые заключаются в собственной деятельности и проявлении себя в занятиях.

6. Идеи я вывожу из практической философии. Из ряда идей, представляемых ею, я миную только одну идею совершенства, являющуюся чисто формальной; две другие, строго различаемые практической философией, я здесь соединяю в одном выражении — законность. Я не могу здесь приводить ни оснований для этого, ни специфических различий самих идей. Знакомые названия будут без труда понятны для потребностей общей педагогики. Но, если бы пришлось специально излагать эту часть науки, то эти вольности должны бы исчезнуть.

Глава четвертая.

ЕСТЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ХАРАКТЕРА [1].

1. Если на наших глазах определенные движения, которыми мы желаем управлять, уже вошли в стадию изменения, то, понятно, первым разумным правилом будет постараться ознакомиться с происходящими изменениями, прежде чем проявить свое вмешательство.

2. Было ясно, что мы не могли говорить о преподавании без связного упоминания об опыте и общении с людьми, этих постоянных учителях человечества. Здесь, где надлежит произвести мероприятия воспитательской работы (Zucht), направленной на выработку характера, еще сильнее выступает необходимость предварительно рассмотреть, каким путем постепенно приобретается характер натурами, предоставленными самим себе. Ведь известно, что люди, вылепленные не из черезчур мягкой глины, обычно не дожидаются того, какой характер заблагорассудится выработать в них их воспитателю. В этом отношении очень часто бесполезными оказываются все заботы и труды, направленные на создание того, что вырабатывается само собой и что под конец в готовом виде приходится принимать таким, как оно есть.

I.

Действие является принципом характера.

3. В чем состоит характер, в чем он сказывается уже будучи налицо, все это уже рассматривалось нами. Проявлением его является воля. Степень решимости воли определяет тот или иной характер.

4. Итак, ответ на вопрос, как складывается характер, будет дан, когда мы укажем, как воля приходит к решимости.

5. Но спросим сперва: возможно ли существование воли без решимости?

6. Едва ли это воля. Возбуждение, лишенное определенности, простая склонность к какому-либо предмету без предположения возможности достигнуть его могут быть названы или страстным желанием, или хотением.

7. Тот, кто говорит: я хочу, тот уже мысленно овладел будущим. Он видит себя выполняющим, обладающим, наслаждающимся.

8. Покажите ему, что он не может и он больше уже не хочет этого, если понимает вас. Но страстное желание может сохраниться и будет или бунтовать со всей необузданностью, или применять всяческие хитрости. В этих попытках заключается уже новая воля, направленная не на предмет, а на движения, производимые при сознании господства над ними и с надеждой на достижение своей цели посредством искусной комбинации их. Полководец страстно желает победить, поэтому воля его направлена на маневры его войска. Этого бы не было, если бы он не знал силы своих повелений. Но пусть попробуют (эта задача поставлена Якоби) направить свою волю на то, чтобы танцовать подобно Вэстри. У многих не будет недостатка

---

[1] Эта глава является наивысшей точкой, с которой желательно, чтобы обозрели всю книгу (*Гербарт.* «О моем споре с модной философией», стр. 71).

в страстном желании для этой цели и, несомненно, образование художника началось с этого желания, но его воля, конечно, не могла ни на шаг обогнать постепенности его успехов и самое большее могла итти с ним наравне [1].

9. Итак, действие порождает волю из страстного желания, но для действия необходимы способность и благоприятные обстоятельства.

10. Отсюда можно обозреть, из сочетания каких элементов складывается характер.

11. Ясно, что действия человека зависят, во-первых, от круга его хотений. Но хотения отчасти животного происхождения, отчасти они вытекают из умственных интересов.

12. Во-вторых, к этому присоединяются индивидуальные способности вместе со внешними благоприятными обстоятельствами или препятствиями. Влияние таковых тем сложнее, чем больше средств употреблено для какой-либо цели, и также чем больше посредствующих деятельностей может быть поддержано или затруднено извне или изнутри.

13. Но прежде всего здесь следует принять в соображение, что большая часть деятельности образованного человека проходит исключительно в нем самом и что мы познаем собственные возможности большей частью путем внутреннего опыта. То, к чему мы по влечению и с легкостью можем направлять свои мысли, является первым существенным условием, определяющим направление характера. Затем имеет значение, какого рода внешнюю деятельность во всей ее сложности может с наибольшею ясностью представить фантазия. Великий человек уже издавна мыслил и чувствовал себя действующим, он видел себя выступающим до проявления внешнего действия, отображающего внутреннее. Немногие беглые, по существу ничего не доказывающие, попытки могут с легкостью превратить для него льстивые надежды в полную уверенность в том, что он сумеет выполнить вовне то, что ясно представляется его внутреннему взору. Эта смелость, заменяя действие, обосновывает решительную волю.

14. Несчастны те, кому сила изменяет там, где они хотят чего-либо великого. Как проходит путь развития, так, в обратном направлении, проходит и путь разрушения. Привычное отсутствие мужества является смертельной болезнью для характера.

II.

Влияние круга мыслей (умственного кругозора) на характер.

15. Ignoti nulla cupido! [2] Круг мыслей (умственный кругозор) содержит запас того, что по ступеням интереса может подняться до степени хотения, а затем посредством действия (поступков) до воли. Но, кроме того, в нем заключается весь запас механической деятельности ума (механики ума), все знание и осмотрительность, без

[1] Умерший в 1808 г. французский танцовщик Вестри был одинаково известен как своим искусством, так и своим тщеславием. Сравни афоризмы 164 (хотение и возможность).

[2] У несведущего — никакого страстного желания!—(*Г. В.*)

которых человек не может преследовать своих целей какими бы то ни было средствами. Именно в круге мыслей и заключается вся внутренняя деятельность; первоначальная жизнь, первая энергия; здесь с легкостью должны происходить всякие перемещения, все должно стоять на своем месте, чтобы быть отысканным и использованным в любой момент, ничто не должно лежать на дороге, ничто не должно отягощающей массой задерживать возможности применения; ясность, ассоциация, система, метод должны царить здесь. Тогда и мужество будет опираться на уверенность внутреннего выполнения и по праву, потому что препятствия, с которыми неожиданно может встретиться предусмотрительность ума, подчиненного порядку, могут мало испугать человека, знающего, что при изменившихся обстоятельствах он немедленно создаст новые планы.

16. Если эта внутренняя уверенность духа, вооруженного вполне достаточно, но вместе с тем и легко встречается с исключительно эгоистическим интересом, то характер вскоре испортится решительно и несомненно. Поэтому все, что относится к эмоциональному интересу, должно быть выработано до степени требования и действия (поступка).

17. Напротив, если все умственные интересы пробуждены и все они настолько живы, что достигают степени требования, то легко может оказаться слишком мало средств для слишком многочисленных целей, и чрезмерная активность может достигать немногого и страдать от унижения, а характер оставаться незначительным. Однако такие случаи редки и помочь в них не трудно.

18. Если отсутствует внутренняя уверенность, отсутствуют умственные интересы, отсутствует даже запас мыслей, то почва свободна для животных вожделений. Из них тоже со временем вырастает какой-либо урод, представляющий собой карикатуру на характер[1].

19. Границы круга мыслей служат границами и для характера, хотя и не являются его границами, потому что далеко не весь круг мыслей переходит в действие (поступки). Однако же и то, что предоставлено самому себе, спокойно лежит в глубинах духа, имеет важное значение для более мягких сторон (проявлений) характера. Это тоже может быть пробуждено обстоятельствами. Поэтому преподавание все же не должно оставлять длительно без внимания того, чем оно не может заняться в достаточной степени. Оно, по крайней мере, может помочь определению степени возбудимости, может увеличить и улучшить предрасположение к будущим впечатлениям.

20. До сих пор речь шла об объективной стороне характера. Если ложные мнения, в качестве ошибочных предпосылок, на которых основывается характер, являются вредными для него, то все предубеждения в еще большей степени вредят субъективному: самокритике и самооправданию, устанавливающим в качестве принципа все, представляющееся справедливым, позволенным, пристойным, целесообразным. Нет почти ни одного известного нам сильного характера, которого мы не видали запутавшимся в своих предубеждениях. Задеть последние принимается за коренное нарушение прин-

[1] Ум должен быть заполнен, если из его содержания должны вытекать волевые решения, обладающие достаточной силой.

типов, за внесение разлада между субъективным и объективным, за лишение человека внутреннего единства, за дезориентировку его. Правда, приверженцы старых предрассудков имеют веские причины не отдаваться в жертву новым фантазиям; но, с другой стороны, не может быть принесено большей жертвы во имя правды, чем признание заблуждений, к которым личность была привязана. Подобная жертва заслуживает глубокого уважения, а вместе с тем и сострадания.

21. Тот, кто захочет продолжать для себя начатые здесь соображения, в которые мы не имеем возможности углубляться слишком далеко, вряд ли не придет к сознанию, что создание умственного кругозора является существеннейшей задачей воспитания. Но вслед затем пусть он сравнит обычный школьный хлам и кругозор, которого можно ожидать в связи с ним. Пусть он сообразит, разумно ли постоянно пользоваться преподаванием только для передачи отрывочных сведений и предоставлять только одной дисциплине (Zucht) — (культуре морали) задачу создать людей из тех, кому дан человеческий образ. Правда, что устав со временем от этих соображений, многие будут готовы успокоиться на идее свободы или даже судьбы. Этим людям нам здесь нечего сказать. И если то, усеянное шипами ложе, на которое они бросились, не заставит их вскочить самих, то вряд ли какие-либо диспуты смогут нарушить их покой.

III.

Влияние природных дарований (предрасположения) на характер.

22. Если страстным желаниям суждено проявляться в поступках, то природные дарования и благоприятные обстоятельства должны им соответствовать.

23. Но, до более подробного рассмотрения и того и другого, мы, в связи с предыдущим, должны сделать замечание относительно педагогического веса того, что нам нужно еще отыскать. Природные дарования развиваются медленно; они созревают только у взрослых; тогда же являются впервые настоящие поводы для поступков и, благодаря этому, внутренняя деятельность впервые получает свое надлежащее напряжение. А так как поступки создают характер, то в более ранние годы в смысле характера мы имеем лишь внутреннее стремление к действию, подобное жидкому веществу, из которого впоследствии, притом слишком быстро, кристаллизуется характер. Именно при этом установлении и утверждении характера, следовательно в первую пору зрелости, при вступлении в свет, весьма важно, какие природные дарования и обстоятельства будут совпадать с ранее накопленными страстными желаниями. Но в то время воспитание уже завершено, время для него ушло, нужная для него восприимчивость исчерпана, а дело его, надо признаться, отчасти представлено случайностям, против которых может служить некоторой защитой только вполне равномерное развитие объективного и субъективного в личности. Именно поэтому воздействие на умственный кругозор, имеющийся у человека в те периоды, когда перед ним открывается

мир и в его распоряжении имеется полнота физических сил, хотя и направляется только на один фактор характера, является, однако, всей задачей преднамеренного образования характера.

24. Что же касается предрасположенности (природных дарований), то, не считая необычайных случаев, важнейшее различие состоит совершенно не в том, к чему человек обнаруживает склонность и легкость, а гораздо больше в формальной особенности в разной степени, встречающейся у различных индивидов и заключающейся в том, легко ли или трудно изменяется состояние его духа. Трудноподвижные (субъекты) отличаются наилучшим предрасположением, если при этом обладают и ясным пониманием, то требуют только чрезвычайно тщательного преподавания. С легкоподвижными преподавание идет легко потому, что они помогают преподаванию своими собственными исканиями, но они требуют воспитательской заботы (Zucht) даже по минование времени воспитания, вследствие этого они предоставлены случайностям и никогда не могут стать столь же совершенной личностью, как и первые.

25. Ясно именно, что первая принадлежность характера, память воли, находится в теснейшей связи со степенью подвижности духа. Нет людей более бесхарактерных, чем те, которые меняют свои воззрения согласно моде, чтобы «итти с веком». Это легкомыслие встречается уже у детей, спрашивающих о чем попало, не дожидаясь ответа, и ежедневно меняющих свои игры и товарищей; встречается оно также и у юношей, которые каждый месяц переходят к новому инструменту или начинают один язык за другим, наконец, если хотите, и у молодых людей, которые сегодня посещают шесть различных курсов, завтра занимаются самостоятельно, а после завтра отправляются путешествовать. Последние уже вышли из-под влияния воспитательских забот (Zucht); первым оно еще может помочь; но всего более достойными воспитания являются те, кто твердо придерживается известного, не проявляет склонности к новому, как таковому, кто сохраняет рассудительность там, где другие бывают ослеплены блеском, кто живет в своем собственном мире, хранит, проводит, культивирует свои собственные дела, с трудом выводится из собственной колеи, порою представляется упрямым и тупым, не будучи таковым, кто сначала неохотно подпускает к себе воспитателя, встречает его холодно и совершенно не подольщается к нему. Эти субъекты, больше всех нуждающиеся в воспитании, предоставленные самим себе, остаются привязанными к земле, приговоренными вследствие своего упорства, к несомненной односторонности; они бывают склонны ко всяким ложным моральным представлениям, обусловленным фамильной гордостью, цеховым или кантональным духом, но именно они являются теми, в которых стоит пробуждать всевозможные интересы; именно они, в силу своей доброй воли, если только удастся приобрести на нее влияние, представляют твердую почву для воспитания и позволяют питать надежду на то, что они будут верно хранить чистоту и правильность своего подчиненного теперь порядку духа, даже в том случае, когда последние, наиболее важные для образования характера, шаги проходят при условиях, не подготовленных бдительной воспитательской заботливостью (Zucht),

а вызванных волнующейся мирской суетой. Надеюсь, нечего бояться того, что столь твердые натуры могут оказать слишком сильное сопротивление пригибающей (гнущей) силе воспитания. Правда, они будут сопротивляться, если мы встретим их уже юношами и не сумеем найти с ними много точек соприкосновения; но мальчика, который оказался бы сильнее основательного преподавания последовательного управления и разумной воспитательской заботливости (Zucht), такого мальчика быть не может.

26. Конечно, необходимо также учитывать различие в предрасположении к образованию характера, определяющее, что легче и что труднее удается индивиду; потому что то, что удается, то делается охотно и часто повторяется; если оно не может стать целью, то, по крайней мере, служит средством, следовательно действует в качестве силы, благоприятствующей известным другим целям и подкрепляющей соответствующее им направление духа. Однако, высокая степень успешности отдельных деятельностей, являющаяся признаком особого гения, нисколько не желательна для образования характера. Гений слишком сильно зависит от способностей, чтобы дать место памяти воли; он сам не располагает собою. Художественные настроения не являются характером. Помимо этого, занятия художника всегда относятся к слишком обособленному уголку человеческой жизни и творчества, чтобы человек мог и оттуда вполне господствовать над собой. Даже во всем царстве наук нет ни одной, которая могла бы одна провести через жизненный поток человека, преданного исключительно только ей. Желательным является только универсальный гений, если таковой возможен. Воспитание никогда не должно поддерживать отдельные уклонения от нормы, допущенные природой в предрасположении, иначе человек будет расшатан ими.

Под названием скромного любительства на дополнительных уроках могут вырабатываться и испытывать свои силы прекрасные таланты. Дело индивида, решится ли он определить свою профессию в зависимости от этих талантов; воспитатель одновременно может быть и советником, но воспитание работает не для профессии.

27. Основанием для всякого предрасположения служит физическое здоровье. Болезненные натуры чувствуют себя зависимыми, а крепкие отваживаются иметь волю. Поэтому для образования характера имеют существенное значение заботы о здоровье, не принадлежащие, однако, к педагогике, которая не располагает нужными для этого принципами.

IV.

Влияние образа жизни на характер.

28. О том, как вредно действует на характер рассеянный образ жизни, толковалось так часто и так много также и педагогами, что мне остается только пожелать, чтобы вы им поверили и не стали бы называть педантизмом в высшей степени необходимую предусмотрительность, отстраняющую детей от развлечений взрослых и, напротив, обратили бы внимание на несомненное благодеяние, оказывае-

мое детям родителями, способствующими полной регулярности повседневной жизни, всем домашним распорядком.

29. Но я не могу забыть, что эта регулярность порой может быть столь однообразной, столь тягостной и стеснительной, что запертая в ней сила юности стремится найти для себя выход, вследствие чего, хотя это зло может быть и очень незначительным, образование характера ускользает из колеи преднамеренного руководства и получает поводы к тому, чтобы искать своих собственных путей. Руководству приходит конец, как только воспитуемый скажет себе, что он хочет не того, чего хочет воспитатель.

30. Как раз напротив, надо бы стремиться дать простор юношеским силам. Правда, с полным основанием это возможно лишь там, где страстные желания уже при своем возникновении получили должное руководство, и всего лучше там, где они возникают из уравновешенного интереса.

Но, очевидно, что образование характера приобретает тем большую уверенность в успехе, чем больше оно ускоряется и чем больше соединяется с природой воспитания. И согласно вышесказанному, это возможно, если юноше и даже уже мальчику рано дают возможность действовать. Тот, кто рос только пассивно послушным ребенком, еще не имеет никакого характера в тот момент, когда выпускается из-под надзора; он создает себе таковой в зависимости от своих скрытых склонностей и обстоятельств теперь, когда никто не имеет над ним власти, или, когда всякая власть, которую могли бы еще использовать, задевает их неправильно, заставляет их бросаться в сторону или даже совершенно разбивает. В этом отношении каждый может перечислить достаточное количество печальных примеров.

31. Много говорят о пользе закаляющего образа жизни. Я не касаюсь достоинств физической закалки, но я убежден, что для человека, не являющегося только телом, принцип настоящей закалки будет найден не ранее того, как научатся создавать для юношества такой образ жизни, при котором оно могло бы заняться деятельностью, представляющейся серьезной в его глазах, согласно его собственному и притом правильному пониманию. Очень много способствовала бы этому известная общественность жизни. Но те общественные акты, которые до сих пор являются обычными, едва ли выдерживают критику, потому что по большей части им недостает первого условия действия, выковывающего характер; они совершаются не по собственному почину, они не являются тем поступком, благодаря которому внутреннее хотение приходит к решению в форме воли. Вспомнить только наши экзамены, проходящие во всех классах, вплоть до докторского диспута. Можно взять, если хотите, произнесение речей и на придачу театральные представления, приучающие молодых людей к смелости и ловкости, все это способствует только показному искусству, но будущий человек, втянутый вами в подобные упражнения, будет столь же напрасно, как и бесполезно искать в себе силы, служащей основанием характера, силы, создающей представление о самом себе и укрепляющей это представление.

32. Если спросят меня, какие лучшие упражнения можно рекомендовать взамен указанных, то я должен буду признаться, что не

могу дать ответа. Я не думаю, чтобы в нашем современном мире можно было встретить такие учреждения, в которых юношество могло бы найти целесообразную деятельность, но я думаю, что отдельные личности тем более должны исследовать все возможности, представляющиеся при их положении для удовлетворения этой потребности своей молодежи; я думаю, что именно в этом отношении отцы, своевременно допускающие участие своих сыновей в семейных делах, оказывают большую услугу их характеру. Впрочем все это приводит нас к уже ранее высказанному положению: главной основой характера является создание умственного кругозора. Ведь, серьезно говоря: нельзя допускать к действию по собственному почину тех, кто не может вложить в эти действия справедливых хотений; во-первых, они при этом только бы стали преуспевать в дурном и в таких случаях гораздо больше искусства заключается в удержании! Во-вторых, если умственный кругозор настолько совершенно выработан, что в воображении чистое эстетическое чувство (вкус) вполне господствует над поступками, то совершенно отпадает забота о создании характера в жизненной среде; отпущенный на свободу будет так выбирать поводы для своих поступков, или так относиться к тем, которые будут навязаны ему, что справедливое может только окрепнуть в груди его.

V.

Влияния, действующие особенно на нравственные черты характера.

33. Вообще поступок порождает волю из настойчивого желания. Так оно бывает в объективной части характера, где всего поразительнее замечается, что только там, где собственный поступок дает человеку или непосредственную уверенность в своей возможности, или просто надежду на эту возможность, там только высказывается смелое «я хочу». Так оно бывает и в субъективном, когда человек не только болтающий о принципах, но обладающий ими, взвешивает свои решения согласно со своим собственным мнением о себе, а это последнее определяется им на основании внутреннего опыта. Вследствие этого все, что представляется слишком высоким для человечества, что люди с твердым характером считают для себя невыполнимым, слишком часто относится ими к области благих пожеланий, слишком часто, так как им не следует исходя от себя делать заключение, относящееся ко всем. Так оно бывает, наконец, и в той части характера, которая, являясь настоящей волей, вместе с тем есть только нравственная решимость и самопринуждение, действующее отрицательно на грубые желания и отталкивающее их, для того чтобы сила характера достигла и сохранила нравственное суждение и теплоту. Здесь также самопринуждение вначале является только попыткой; оно должно иметь успех, должно доказать свое могущество во внутреннем опыте, потому что только в силу этого действия возникает энергичная нравственная воля, при которой человек обладает внутренней свободой. То, что укрепляет самопринуждение, помогает также ускорить и утвердить решение. Здесь имеется великая и пре-

красная задача для воспитательской заботы о развитии морали (культура морали — Zucht).

34. Но чисто положительное содержание нравственности, которым должно быть преисполнено самое нутро человека, чтобы решение было ограждено от поражений, чтобы благородное чувство, утверждающее, что «добродетель свободна», было бы больше короткого экстаза; это первое в нравственности, как нравственное, являющееся противоположностью всякого произвола, а как основание добродетели, чистой безвольной силой, исключительно только суждения, вполне принадлежит умственному кругозору и определяется содержанием последнего; перед этой силой преклоняются желания еще прежде, чем решение даст почувствовать свою сомнительную власть. Никто не вырастает среди людей без того, чтоб ему не бросалась в глаза эстетическая особая ценность различных волевых соотношений, создающихся повсюду. Но, насколько различна интенсивность и сумма этого понимания! Насколько различна острота различий и эффект, производимый ими на совокупность сознания. В целях ясности и обособления, а также энциклопедического знакомства со всем рядом нравственных элементов и обычными жизненными поводами к ним, лучшее преподавание уже издавна готовит множество мелких картин, в которых более или менее удачно в качестве наиболее выдающегося момента рассказа, представлено то, что мы можем предложить для нравственных соображений детскому вниманию, пользуясь обаянием занимательного. В этом отношении заслуга наших педагогов в глазах моих несравненно больше того, что могло оказаться неудачным в этих элементарных изображениях. Кроме того, мы можем выбрать из большого изобилия, и уже одна только детская библиотека Кемпе может дать множество ценных вкладов для будущего более тщательно подобранного собрания рассказов. Но для нравственности простого ознакомления с ее элементами слишком мало. Мало будет и того, что мы присоединим к этому целый ряд упражнений в моральной сообразительности или даже целый катехизис практического разума. Чистота суждений еще не является значительностью их. Ясное понимание в минуты намеренной сосредоточенности еще весьма далеко от того чувства, которое среди бури страстей возвещает: «личности грозит опасность!» Моральная устойчивость (солидность) встречается чаще отдельно от моральной тонкости, чем в соединении с ней.

35. Большая нравственная энергия является результатом больших нравственных сцен и больших нераздробленных масс мыслей. Тот, перед глазами которого главные жизненные отношения в семье и в отечестве длительно представляли одну и ту же нравственную истину в живых контрастах, в многообразном отражении, вытекающих из нее и отраженных ею действий, кто глубоко отдавался и дружбе и религии и вместе с тем, позднее не разочаровывался и не изменял своих мнений, или, наконец, тот, кто с непредвзятым чувством сталкивается с новым поразительным феноменом общественного потрясения, показывающим глубокое страдание интересных личностей, тот выступает перед нами преисполненным героического духа; мы видим его основательно помогающим или неосторожно

портящим, видим его останавливающимся или проходящим мимо, смотря по тому, всецело ли человек проникнут побуждающим принципом или только поверхностно затронут им, смотря по тому, действует ли в нем полное освоение или сосредоточенность, изменяющая свое направление. Стремление подменить массу мыслей, действующих здесь, нагромождением многих нравственных контекстов есть нелепость. Правда, романы и драмы должны быть нравственными, чтобы понравиться правильно чувствующему читателю; но никогда нельзя ожидать особого влияния со стороны многочисленных увлечений, неминуемо быстро угасающих. В воспитании они, в качестве средства нравственного образования, могут найти применение лишь в тех несчастных случаях, когда следует в более старшем возрасте пополнить знакомство с нравственными элементами[1], о котором должно было раньше позаботиться путем чтения и еще раньше путем разговоров матери с детьми. То же самое можно сказать и о частых морализирующих речах и проповедях, даже об отдельных религиозных упражнениях, если основные религиозные мысли не проникли уже раньше в самую глубину духа. Тот, кто хочет убеждать питомца, тот должен делать это таким образом, чтобы при этом создавались многозначительные отношения между ним и мальчиком; эти отношения находят поддержку в нравственном понимании молодого человека и для себя и для всех следствий, связанных с ними, и подготовляют неугасимое чувство расположения или нерасположения, перевешивающее все предварительные ощущения.

36. Допустим теперь, что в жизни, в окружении, в судьбе молодого человека встретится нечто действительно великое и глубоко убедительное, которое в нравственном отношении будет не расстраивать его, а согревать и воодушевлять; как только это будет отдельным, определенным предметом, к которому будет прикована его душа, так сейчас же в нем возникнет своеобразная односторонность, и он будет смешивать справедливое и доброе вообще с особым видом их проявлений. Например, партийный дух, имеющий веские для себя основания, заранее расположит его в пользу целого ряда в высшей степени разных людей и в высшей степени разных намерений и мероприятий и отдалит его от других. Или, например, особый вид религиозного культа оденет его своим однообразным покровом и сразу в нем скажется сектант, а не чистый образ человека. Всякая привязанность может, таким образом, дать ему свою окраску. Конечно, определенная протравка неизгладимо выжжет во всем его существе известные требования права и нравственности, но крепость ее загубит в нем разнообразные ростки неподдельной природы. Ясное сосредоточение над тем новым, которое может ему представиться, исчезает перед закостенелым воспоминанием о когда-то данных обетах[2].

37. Повидимому, мы здесь впадаем в противоречие. Мы требуем большой, покоящейся массы мыслей, как силы нравственного начала

---

[1] Само собой разумеется, что здесь предполагается чрезвычайно тщательный отбор такого рода сочинений. *Гербарт.*

[2] Односторонность. Молодой человек слишком рано придет к завершению своих суждений, так что новые переживания окажутся не в состоянии вызвать новой сосредоточенности (см. абз. 35).

в человеке; однако если бы нам было дано выбирать среди мыслей, могущих нам представиться, то мы бы каждую из них стали отклонять, ставя ей в упрек, что она дает нам воплощенным и искаженным то, от чего мы требуем чистоты и целости. Мы хотим иметь силу более мощную, чем идея и, однако, столь же чистую, как и она; но каким же образом идея может быть заменена действительной силой, которая не была бы чем-то обособленным, ограниченным и ограничивающим?

38. Я полагаю, что всем образованным людям нашего времени известна эта трудность, и я упоминаю о ней здесь не с тем, чтобы разрешить ее. Когда я имел на это возможность, я это сделал. Уже говорилось о связи между сосредоточенностью, направленной на многообразное и простым освоением или, если угодно, между культурой и задушевностью для достижения действительной многосторонности. Был дан очерк полного построения умственного кругозора, в котором бы растворялось то, что могло захватить дух односторонней властностью; кругозора присоединяющего, а где нужно включающего в эмоциональный интерес элементы, необходимые, для того чтобы широкий простор мыслей непрерывно развертывался в широкую перспективу, самостоятельно поднимающуюся ко всеобщему и соединяющую чистоту идеи с силой опыта. Если никакая отдельная часть нашего понимания не должна бдительно выступать всюду во имя нравственности, как бы в качестве ее уполномоченного, то, конечно, необходимо вкладывать силы, предназначенные для реализации идеального, в каждую часть наших занятий человеческими делами. Если горячее сердце должно охватить великий, находящийся в состоянии покоя предмет, не являющийся обособленным, ограниченным, но однако же вполне действительный, то необходимо сделать так, чтобы вся вереница людей, когда-то живших и теперь живущих и всего ближе соприкасающихся с нами как непрерывность была бы доступна непрерывному изучению, чтобы это изучение постоянно служило упражнением для нравственного суждения, но чтобы вместе с тем прочие эстетические способности и наблюдательность, и умозрение не оставались праздными и тем более не оттеснялись бы назад. В этом смысле я в другом месте уже называл эстетическое представление о мире главным делом воспитания, и доводы мои были выведены из понятия о нравственности.

39. Те из моих современников, которые свободны от заблуждения, считающего, что идеи, как таковые, являются силами, основанными на абсолютной свободе, — а кто от этого заблуждения не освободился, тот пусть говорит о чем угодно, только не о воспитании, — могут, пожалуй, прежде всего возразить мне, что я говорю как-будто о новых относительно вещах, которые давно уже представлялись им самим собой понятными. Они скажут мне: «что представляет собой все наше стремление к распространению гуманности, как не заботу о том, чтобы человек, при взгляде на себя, на человеческий род, на все отношение последнего к остальному миру, непосредственно осознал то одновременно предостерегающее и бодрящее чувство, кратким выражением которого лишь служат этические формулы?» Они скажут мне: «издавна уже поэзия, история и философия истории видели свое призвание в том, чтобы соединенными силами практически исполь-

зовать это эстетическое и, как таковое одновременно и нравственное представление о мире». «Только трансцендентальная философия», — будут продолжать они, — «могла внести ужаснейшее нарушение в эти благодетельные старания; в несчастном сочетании с политическим шарлатанством она могла дать необузданности и легкомыслию новые поводы и новую силу речи; и нестройность этих речей будет повсюду звучать до тех пор, пока даже самые глухие уши не почувствуют их отвратительности и пока со всех сторон не потребуют, чтобы они замолкли. После чего останется только взять в руки уже протянутые нити; а так как всякие новшества только вредят правильно начатому делу, то мы можем желать исключительно сотрудничества, а не новых педагогических предложений».

40. В обществе людей, могущих говорить таким образом, действительно будет называться только сотрудничеством, если кто-нибудь обратит внимание на следующее. При простой выставке исторических, философских, поэтических картин (предполагая, что эти картины выдерживают историческую, философскую и поэтическую критику) достигается не больше случайного, мимолетного просмотра; напротив, воспитание должно иметь дело с длительной серьезной, глубокой запечатлевающейся системой занятий, устанавливающей в центре сознания связную (хотя и расчлененную) массу познаний [1], соображений и настроений в таком виде и с такими точками соприкосновения со всем, что нового может быть принесено потоком времени, чтобы ничто не могло пройти мимо этой массы оставленным без внимания, чтоб никакого нового склада мыслей не могло установиться пока не выравнятся различия с более ранним. Впрочем, что касается трансцендентальной философии, то она доказала свое не благодетельное, а чрезмерное влияние, и нечего скрывать от себя, что можно ожидать прекращения ее вредного действия лишь в двух случаях, либо в виду общего ослабления наших занятий, либо, благодаря тому, что эта философия займется собственной обработкой и исправлением. После уже изложенных мною принципов преподавания я мог бы прибавить, что ближайшее определение того миросозерцания, подготовка к которому путем воспитания представляется мне желательной, должно быть дано философией, которая, конечно, должна называться скорее трансцендентальной, чем популярной, хотя среди новейших систем нашего времени не находится ни одной, к которой она могла бы примкнуть.

41. Необходимо здесь затронуть еще один важный педагогический вопрос. Известно, что уже приобретенная нравственная теплота легко охлаждается под влиянием судьбы и знакомства с людьми. Поэтому некоторые уважаемые воспитатели считали нужной особую

---

[1] Выражение: «расчлененная масса» представляется противоречивым, но подтверждением совершенного преподавания служит именно то, что сумма познаний и понятий, поднятых до высшей степени расчлененности мышления, благодаря ясности, ассоциации, систематичности и методичности, вместе с тем, в силу полного взаимопроникновения всех ее слагаемых, способна в форме массы интересов с величайшей энергией побудительно действовать на волю. И культура часто становится могилой для характера именно потому, что этого недостает. *Прим. Гербарта.* См. примечание к § 18.

подготовку для вступления в свет, причем предполагали, что благовоспитанный юноша столкнется в нем с в высшей степени неожиданными явлениями и что весьма часто естественные в нем приветливые и общие для всех откровенность и доверчивость должны будут с трудом и болью замкнуться в себе. Это предположение коренится не столько в необдуманности юношества, сколько в том, что хорошее руководство само удалило все, что являлось бы соблазном для нравственного чувства. Раннее знакомство с людьми представляется нежелательным. В моих глазах здесь проявляется известная слабость педагогики. Хотя и крайне необходимо, чтобы юношество не имело с дурным ничего общего, однако нельзя оберегать нравственного чувства столь сильно, а главное столь продолжительно, чтобы юноша чуждался действительных людей. Конечно, дурное общество заразительно, и почти что столь же заразительна праздная задержка фантазии над привлекательными изображениями дурного. Но раннее знакомство с человечеством в разнообразных его ликах дает и раннее упражнение в нравственных воззрениях и драгоценнейшее ограждение от опасных неожиданностей; а живые изображения некогда живших людей являются наилучшей подготовкой к наблюдению над живущими теперь; только былое должно быть освещено так ярко, чтобы жившие тогда люди представлялись такими же людьми, как и мы, а не существами особой породы. Ясно на что я указываю. На этом я обрываю в надежде, что книге по педагогике легко простят, что в ней там, где заглавие указывает только на естественный ход образования характера, одновременно вплетены педагогические соображения, представляющиеся попутно.

Глава пятая.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ЗАБОТА О ВНУТРЕННЕМ РАЗВИТИИ И ВНЕШНЕМ ЕГО ПРОЯВЛЕНИИ В ПОВЕДЕНИИ ВОСПИТУЕМОГО, В ЕГО ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ.

1. В самом слове воспитание заключается известная идея принудительного воздействия и обычно главную часть воспитания видят в том, к рассмотрению чего я подхожу уже к концу своей работы.

2. Обычно собственно воспитанию противопоставляется преподавание, я же противопоставил ему управление. Откуда это отклонение?

3. Понятие преподавание отличается одним выдающимся признаком, исходя из которого нам будет всего легче ориентироваться. При преподавании постоянно имеется нечто третье, чем одновременно заняты и учитель и ученик. Напротив, при всех остальных воспитательных заботах воспитатель постоянно имеет в виду питомца в качестве существа, на которое он должен воздействовать и которое должно оставаться пассивным по отношению к нему. Таким образом, прежде всего основанием к различию между преподаванием и настоящим воспитанием послужило то, что ближайшим образом являлось объектом трудов воспитателя, в одном случае преподаваемая наука, в другом беспокойный мальчик. При этом управление должно было незаметно

скрываться в настоящем воспитании, так как к преподаванию отнести его невозможно. И таким образом оно, предназначенное к поддержанию порядка, здесь в педагогике вводило принцип большого беспорядка.

4. Более вдумчивое рассмотрение цели воспитания сталкивается с тем, что далеко не все наше поведение по отношению к детям определяется нашими намерениями в отношении их, и тем более намерениями, имеющими целью облагородить их духовное бытие. Детей ограничивают, чтобы они не надоедали; их берегут, потому что любят; и эта любовь прежде всего относится к тому живому существу, на которое радуются родители, и лишь потом к ней присоединяется добровольная забота о правильном развитии будущего разумного создания. Без всякого сомнения, эта последняя забота определяет для себя свое собственное дело, совершенно отличное от всего, что может относиться к уходу и обереганию животного существа, к приучению его к условиям, при которых оно может продолжать жить в обществе; она направлена на выработку воли в ребенке, тогда как для первого рода заботы нужно, чтобы воля эта оставалась подчиненной до тех пор, пока образование не заступит место подчинения; следовательно, можно надеяться, что, наконец, постараются прекратить ту вредную путаницу, которая вносится в воспитательскую заботу о внутреннем развитии и дисциплинированности ребенка (Zucht) со стороны управления. Подумают о том, что когда все идет по-хорошему, управление, преобладающее вначале, должно исчезнуть гораздо раньше этой заботы, почувствуют, что для развития морали ребенка (Zucht) бывает чрезвычайно вредно, если, как это часто случается, воспитатель сперва привыкает к управлению, а затем не понимает, почему то же искусство, которое так хорошо служило ему, когда он имел дело с маленькими детьми, постоянно изменяет ему с более взрослыми; потом начинает воображать, что для поумневших питомцев требуется только более умная форма управления, и, наконец, не разобравшись в полной особенности своей задачи, начинает обвинять молодого человека в неблагодарности и остается при своих заблуждениях до тех пор пока не создадутся такие натянутые отношения, которые в будущем так и останутся невыносимыми и неисправимыми. Сходное, хотя и меньшее зло, возникает там, где воспитательская забота о культуре морали (Zucht), которая должна прекратиться раньше преподавания, продолжается дольше, чем следует; эта ошибка простительна лишь в том случае, когда чрезвычайно скрытная натура не выказывает тех признаков, по которым можно узнать, что пора с этой заботой о культуре морали (Zucht) покончить.

5. Теперь будет легко определить понятие воспитательской заботы о внутреннем развитии и дисциплинированности воспитуемого (культура морали — Zucht). С управлением детьми она имеет тот общий признак, что действует непосредственно на душу, с преподаванием того, что целью ее является образование. Только следует остерегаться того, чтобы смешивать эту заботу с управлением там, где они пользуются одними и теми же мероприятиями. В способе применения заключаются чрезвычайно тонкие отличия, которые будут мною определены в дальнейшем.

I.

Отношение воспитательной заботы о развитии (Zucht) к образованию характера.

6. Непосредственное действие на душу юношества с целью воспитать (образовать ее) есть воспитательная забота; следовательно, имеется, повидимому, возможность воспитать путем простого воздействия на чувства, без внимания к умственному кругозору. Так могло бы казаться, если бы кто-нибудь привык приписывать реальность понятиям, логически составленным из признаков, без дальнейшего исследования их.

7. Но все представится нам совершенно иначе, если мы бросим испытующий взгляд на опыт. По крайней мере, тот, кто замечал, как люди попадают в бездну страданий и несчастий, продолжающихся целыми периодами времени, и выходят из полосы невзгод почти не изменив своей личности, с теми же стремлениями и настроениями, даже с той же манерой выражаться, тот едва ли может ожидать много от беспорядочного сотрясения чувств, путем которого матери, в особенности, надеются обеспечить воспитание! Тем более, когда приходится видеть, какую степень отцовской строгости может совершенно невозмутимо выдержать крепкий юноша, какие побуждающие средства расточаются для слабых, насколько кратковременной бывает реакция, следующая за воздействием, то хочется посоветовать воспитателю, чтобы он только не подготовлял для себя тех натянутых отношений, которые обычно являются единственным, что остается от одной только строгой заботливости (Zucht).

8. Все эти факты являются для меня лишь подтверждением одного в высшей степени простого психологического убеждения, состоящего в том, что все чувства являются лишь преходящими видоизменениями различных представлений и, что, когда причина, вызывающая видоизменение, ослабевает, круг мыслей должен сам собой возвратиться к своему прежнему равновесию. Единственно, чего я ожидаю от простого раздражения чувствительности, это нежелательного притупления более тонких чувств, вместо которых выступает искусственная, как бы ухищренная раздражительность, к которой с годами присоединяются претензии со всеми их докучливыми спутниками.

9. Правда, совершенно другим является случай, использованный для расширения круга мыслей, или послуживший к выражению стремлений в поступке, благодаря которому они стали волей. Это обстоятельство необходимо иметь в виду, чтобы правильно объяснять опыт.

10. Исходя из этого, можно судить о том, чем может быть забота о развитии (Zucht) для воспитания. Все смены чувств, которые должен переживать воспитуемый, являются только необходимыми переходами для определения умственного кругозора или характера. И таким образом отношение заботы о развитии и дисциплинированности к выработке характера является двояким (посредственным или непосредственным): прямым или косвенным. Отчасти оно служит для того, чтобы можно было вести то преподавание, которое будет оказывать влияние на позднейшую выработку характера уже независимого

человека, отчасти, для того чтобы зачатки характера уже теперь же начали вырабатываться или не вырабатываться путем поступков, или воздержания от них. Но последнее однако, как каждому известно, с большими ограничениями. Разнузданный мальчик большей частью действует под влиянием мимолетной причуды; он таким образом познает, что он может, но для утверждения воли тут недостает первого элемента — твердого укоренившегося настойчивого желания. Только там, где в основе лежит таковое, там мальчишеские шалости способствуют определению характера. Следовательно, первое отношение (Zucht) заботы о развитии и дисциплинированности (культура морали) к выработке характера является наиболее важным, прокладывающим путь для преподавания, захватывающего мысли, интересы и желания. Однако не следует оставлять без внимания и второго, в особенности у менее подвижных субъектов, действующих с более твердыми намерениями. Но установленное вначале понятие воспитательной заботы (культура морали) само по себе является совершенно пустым. Простое намерение образовать не может быть вложено в непосредственное влияние на душу так, чтобы сделаться действительной образовательной силой. Те, которые высказывают свою старательность такой лишенной содержания заботливостью о развитии морали (Zucht), сами не понимают, как они действуют на мягкие натуры тем зрелищем, которое дается ими; их нежное, боязливое навязчивое поведение вызывает в наблюдательном мальчике идею великой важности вещи, столь близкой сердцу такого вообще уважаемого лица. Тогда им следует только позаботиться о том, чтобы не испортить этого зрелища другими путями, не заглушить почтения горячностью или мелочностью, тем более не обнаружить себя в дурном отношении перед правдивой и резкой критикой ребенка. Таким путем они могут сделать весьма многое для восприимчивых характеров, однако же, не будучи при этом защищенными от грубейших ошибок с менее податливыми натурами.

II.

Мероприятия воспитательной заботы (Zucht) о развитии морали (выращивание морали).

11. Забота о развитии морали (Zucht) причиняет ощущения или задерживает их. Те, которые причиняются ею, являются ощущениями удовольствия или неудовольствия. Задерживаемые ею ощущения удаляются или благодаря тому, что избегается предмет, могущий вызвать их, или благодаря тому, что предмет в качестве безразличного, представляется или только терпимым, или ненужным.

12. В том случае, когда предмет избегается, благодаря ли тому, что его удаляют из сферы питомца, или питомца удаляют из сферы предмета, воспитуемый, как правило, об этом ничего не знает, или, по крайней мере, не чувствует этого мероприятия непосредственно.

13. Равнодушное перенесение называется привычкой, равнодушное признание ненужности того, что раньше было привычным, называется отвычкой.

14. Чувство удовольствия пробуждается в связи с раздражением. Это не значит, что всякое раздражение принимается как приятное. Забота о развитии морали (Zucht) возбуждает чувство удовольствия, но чтобы достигнуть желательных результатов, и пользуясь этим чувством, вызвать питомца к деятельности, и воспитатель должен раздражать его (insofern reizt sie).

15. Чувство неудовольствия порождается гнетом, который, как только встречается хотя бы лишь с внутренним противодействием, может быть назван принуждением.

16. Определенная форма раздражения или гнета, мотивированная определенным поводом, исходящим от воспитуемого, и желающая, чтобы ее рассматривали как воздаяние, называется наградой или наказанием.

17. В отношении гнета, принуждения, наказания, необходимо отметить некоторые очень тонкие различия, имея главным образом в виду меры управления, которые здесь, повидимому, совпадают с мерами, принимаемыми заботами о развитии воспитуемого (Zucht).

18. Как только управление прибегает к гнету, оно хочет, чтобы его только воспринимали как власть. При условии уменья различать на основании предыдущего определения целей управления те случаи, в которых необходимо управлять, необходимо придерживаться правила и применять в этих случаях гнет таким образом, чтобы он не распространялся ни на что иное, кроме выполнения намерения, при этом надо придерживаться холодности, краткости, сухости и показать, что все забыто, как только дело кончено (вопрос исчерпан). При сравнении дома с государством получаются некоторые важные определения в отношении степени наказаний. Здесь недостает принципиального обоснования. То, что мною заимствовано, я стараюсь выразить как можно короче. Следует отличать проступок в себе и проступок против порядка, установленного в доме.

Проступок в себе, при котором дурное намерение стало (Tat) делом (dolus), или проступок, от которого получился вред вследствие беспечности (частично culpa), могут быть наказаны и без вопроса о том, было ли известно данное ранее предписание. При этом учитывается степень сознательности, причем управление принимает во внимание лишь то, что было совершено этим поступком, а воспитательной заботе (Zucht) надлежит еще позднее рассмотреть невыполненное намерение. Там, где намерение требовалось, но отсутствовало, т. е. в случае проявления небрежности, обычно наказание бывает легким, при этом тем легче, чем меньше можно доказать, что в данном случае намерение действительно требовалось. Правила домашнего распорядка должны быть выражены в предписаниях и поддерживаться в памяти. Наказания против их нарушения могут быть более строгими соразмерно важности дела; но в данном случае воспитатель должен особенно стараться о том, чтоб к ним не примешивалось ничего захватывающего душу, что должно быть сохранено исключительно для мер, связанных с заботой о развитии (Zucht). Установить постепенность наказаний трудно бывает и в государстве, но еще труднее в доме, где все сужено до такого мелкого масштаба. Тут в особенности необходимо принять тон управления; благодаря этому мальчик

должен почувствовать, что он поступил и с ним поступают не как с питомцем, а как с человеком, принадлежащим к обществу, и благодаря этому он должен получить подготовку к своему будущему существованию в общественной среде. В этих пределах четкое управление детьми одновременно является и частью преподавания [1].

19. Совершенно ясно звучит воспитующая забота о развитии и дисциплинированности воспитуемого (Zucht). Не коротко и резко, а пространно, не торопясь, медленно проникая и слабея только постепенно. Потому что эта забота (Zucht) требует, чтобы воспринимали ее как воспитывающую характер. Правда, не так, чтобы это впечатление составляло сущность ее образовательной силы, но она не может утаивать воспитательных намерений. А если бы и могла, то, чтобы оставаться только выносимой, она вынуждена представить их. В ком бы обращение, от которого, порой, так страдает радостная беспечность, из-за которого постоянно проистекает чувство зависимости, не вызвало бы возмущения или скрытности, если бы в нем не чаяли некоего помогающего и возвышающего принципа? Воспитательная забота (Zucht) никогда не должна промахиваться по отношению к духу, никогда не должна вызывать сопротивления своим целям, следовательно. питомец ни коим образом не должен внутренне возмущаться против нее, но двигаться как бы по диагонали действия двух сил; но каким путем достигнуть чистой, открытой восприимчивости, если только не пользоваться детской верой в благодетельные намерения и силу воспитания? А может ли породить эту веру холодное, отталкивающее, отчужденное поведение. В гораздо большей степени воспитательная забота о морали (Zucht) находит себе место лишь в той мере, в какой внутренний опыт советует подчиненному с готовностью подчиняться ей. Будет ли она пользоваться побуждениями эстетического чувства, признанием справедливой оценки (цензуры Zensur), ощущениями удовольствия, или боли, связанными с успехом, или неуспехом, сила воспитательного воздействия простирается лишь настолько, насколько встречает сочувствие питомца. И, так же медленно, как воспитатель создает это сочувствие себе, так же медленно, как он успевает в нем, он обязан стремиться к тому, чтобы подвигаться только вместе с расширением силы своего влияния. При этом в более юные годы ему на помощь приходит то обстоятельство, что воспитательная забота о морали (Zucht) является смягчающим добавлением к управлению, которому ребенок подчиняется в силу необходимости. Позднее отношение изменяется. Молодой человек, управляющий собой, чувствует в этой заботе о морали (Zucht) навязчивое намерение воспитывать; и без сильного противовеса, состоящего в доверии и уважении, а, главным образом, во внутреннем чувстве потребности в ней, постепенно начинают проявляться старания отклонить воздействие, если еще воспитатель не знает, как завершить свое дело; эти старания с легкостью достигают успеха; столь же быстро вырастает смелость, исчезает сдержанность,

[1] Эта мысль встречается уже на стр. 22 этой книги: только там называется заботой о развитии Zucht то, что скорее должно быть названо управлением. Своим собственным словоупотреблением я там, во введении, не мог еще пользоваться. *Прим. Гербарта* (указывается введение, абз. 18).

возрастает тягость отношений, которые скоро сами приведут к своему запоздалому расторжению.

20. Теперь рассмотрим дело в его обычных проявлениях. Воспитательная забота о развитии и дисциплинированности (Zucht) является не собранием многих мероприятий, а тем более отдельных актов, а в гораздо большей степени постоянством обращения (постоянным предупреждением), которое только по временам, чтобы усилить впечатление, прибегает к наградам и наказаниям, или другим подобным средствам. Управляемый и управляющий, ученик и учитель, являются лицами, живущими вместе и с неизбежностью сталкивающимися друг с другом приятным или неприятным образом. Ведь всегда, как только приближаешься к знакомому человеку, вступаешь в определенную атмосферу взаимоотношений. Какую атмосферу? Для воспитания это не должно зависеть от случайности; напротив, требуется постоянная заботливость, во-первых, для того, чтобы ослабить действия этой атмосферы, если имеется опасность, что она может оказаться вредной [1], во-вторых, чтобы прочно укрепить ее благодетельное влияние и довести его до степени требуемой, чтобы обеспечить образования характера как непосредственно, так и чрез посредство умственного кругозора.

21. Ясно видно, что искусство выращивания культуры морали (Zucht—выращивания, дисциплины) прежде всего может быть только видоизменением искусства обращения с людьми, что, следовательно, общественная тактичность была бы отличным талантом для учителя. Самое существенное в этом виде изменения состоит в том, что важно подтверждать свое превосходство перед детьми в такой форме, в которой чувствуется воспитательная сила, которая, следовательно, оживляет даже там, где подавляет, но следует своему естественному направлению там, где непосредственно бодрит и возбуждает.

22. Выращивание культуры морали (Zucht—дисциплина, выращивание) может достигнуть настоящего подъема не раньше, чем найдет повод указать питомцу на его лучшее «я» путем проникновенного одобрения (но не похвалы). Порицание встречает к себе большее внимание лишь тогда, когда оно не стоит одиноко в качестве только отрицательной величины, оно должно только угрожать тем, что частично уничтожит уже заслуженное одобрение. Также и тяжесть внутренних упреков чувствуется только тем, кто достиг самоуважения и боится сколько-нибудь его утратить. Другой принимает себя таким, каким он себя находит, и питомец, встречающий только порицание, становится несдержанным, если воспитатель не хочет принимать его таким, каким он есть. Где может подействовать простое порицание, там почва уже подготовлена чувством собственного достоинства. Воспитателю следует в это вникнуть, но он не должен слепо полагаться на это чувство. И недостаточно того, что это самоуважение не совсем отсутствует, оно должно достигнуть такой степени, чтобы порицание

[1] К этому, например, относится то, чтобы питомец и учитель не были принуждены оставаться постоянно вместе в одной комнате. Иметь собственную комнату для себя, является важнейшим из условий, которые должны быть поставлены поступающим в дом учителем. Родители, понимающие собственную выгоду, сами предложат это, чтобы предупредить чувство тягости с обеих сторон.

могло на него опираться. Но одобрение можно высказывать лишь там, где оно заслужено! Как это ни верно, но столь же верно и то, что вслед за вопросом о возможности создания умственного кругозора, нет вопроса более важного для определения возможной успешности воспитания, чем вопрос о том, имеются ли уже налицо отдельные черты характера, располагающие к питомцу сердце воспитателя? По крайней мере, некоторая благопристойность должна быть самостоятельно выказана индивидуальностью, чтобы учитель мог найти что-либо достойное отличия. И там, где сначала он найдет очень мало, он не должен торопиться. Воспитательная забота о культуре морали (Zucht) сумеет от одной искры зажечь сперва только вторую, и, таким образом, ей долго придется довольствоваться малыми приобретениями при малых средствах, пока постепенно, если никакие потрясения не разрушат ее труда, фонд не увеличится и не станет достаточным для начинаний, находящихся в связи с задачами воспитания.

23. Уменье радовать заслуженным одобрением — прекраснейший прием (Zucht) нравственного воспитания (культура морали). Прекрасное редко может быть передано путем обучения, оно легче угадывается теми, кому предназначено его искренно любить.

24. Имеется также печальное искусство безошибочно уязвлять душу. Мы не можем пренебрегать этим искусством. Часто к нему неизбежно приходится прибегать, если простое обращение встречается с глухими ушами. Но над ним должно господствовать и, вместе с тем, извинять его нежное чувство, предписывающее ему бережность и прибегающее к нему только, чтобы избежать оскорбительной черствости.

25. Подобно тому, как певец упражняется для определения диапазона и тончайших оттенков своего голоса, так же и воспитатель должен упражняться в том, чтобы мысленно подниматься и опускаться по всей гамме обращения с питомцем не для забавы этой игрой, а, для того, чтобы путем строгой самокритики изгнать всякий диссонанс, достигнуть полной уверенности при взятии каждого тона и гибкости, необходимой для всех изменений, а также, чтобы узнать пределы собственных возможностей. В первые месяцы у него имеются большие основания колебаться всякий раз, как только ему приходится прибегать к тону, выходящему из границ благовоспитанного обхождения, большие основания пристально наблюдать за собой и питомцем, и это наблюдение должно быть постоянным коррективом при постепенном образовании его привычек, тем более, что питомец вместе со временем постоянно меняется. Последнее одинаково справедливо как в большом, так и в малом. Если приходится несколько раз подряд повторять одно и то же напоминание, то во второй раз оно никогда не должно повторяться в той же форме, как и в первый, или же при повторении действие его окажется потерянным именно потому, что оно уже подействовало в первый раз. Всякое однообразие, всякая вялость должны быть изгнаны из воспитывающего режима, как из хорошо построенной статьи или речи. Если воспитательная забота соединяется с известной степенью находчивости, то можно надеяться, что воспитатель достигнет властности, необходимой для него. Ведь пределы нравственного воспитания

(der Zucht) должны представляться питомцу безграничными и влияние культуры морали должно иметь для него ни с чем не сравнимую ценность. Оно должно, подобно постоянно связанному элементу, окружать всю подвижность воспитуемого, чтоб у него не могло возникнуть мысли обойти ее. Оно должно постоянно быть готовым дать себя почувствовать, но вместе с тем, если действительно может чего-либо достигнуть, должно так же с неусыпной осторожностью наблюдать за собой, чтоб из-за поспешности не причинить питомцу бесполезной боли. Мальчик с нежной натурой может глубоко страдать в тиши, в нем могут быть скрыты страдания, которые будут чувствоваться еще в зрелом возрасте.

26. Необходимым условием, для того чтоб питомец выдерживал полное действие вполне продуманной воспитательной заботливости о культуре морали, служит его полное здоровье. Нельзя много воспитывать, если приходится считаться с болезнями. Поэтому здоровый жизненный режим должен быть положен в основу воспитания в качестве первой подготовительной работы.

27. Но если с обеих сторон все обстоит, как должно, если чистейшая восприимчивость идет навстречу искусной заботе о внутреннем развитии и дисциплинированности (культуре морали), то все замолкнет, подобно музыке, не останется никакого влияния, если под эту музыку камни не поднимутся в стены, чтобы определить для характера безопасное и удобное жилище в нерушимой крепости зрело обдуманного умственного кругозора.

III.

Применение воспитательной заботы о внутреннем развитии и дисциплинированности (культуры морали—Zucht) при выработке умственного кругозора.

1. Содействие этих забот (Zucht) при выработке умственного кругозора.

28. Это содействие касается учебных часов в гораздо меньшей степени, чем всего настроения. Поддерживать спокойствие и порядок во время уроков, удалять всякие признаки неуважения к учителю, — дело управления. Но внимание, живая восприимчивость, это нечто другое, чем спокойствие и порядок. Дети могут быть вышколены так, что будут сидеть совсем смирно, не воспринимая ни одного слова. Для внимания требуется наличие многих условий. Преподавание должно быть понятным, однако же скорее трудным, чем легким, иначе оно вызовет скуку. Оно должно постоянно питать определенные интересы, об этом говорилось раньше. Но питомец должен уже вносить в него надлежащее настроение и это настроение должно быть для него привычным. Для этого требуется (воспитующий режим—Zucht). Весь жизненный уклад должен быть свободен от мешающих влияний; в уме не должно быть места ничему нарушающему равновесие преобладанием интереса к нему. Правда, это не всегда и не вполне во власти воспитателя, гораздо скорее плоды его работы могут быть совершенно разрушены каким-нибудь одним только обстоятельством, увлекшим мысли питомца. Скорее в его власти так глубоко запечатлеть всей

совокупностью воспитательской заботы (Zucht) о морали глубокое чувство важности, придаваемой им тончайшему вниманию, чтобы мальчик больше не простил бы себе, если бы явился на урок без полной сосредоточенности. Кто этого достиг, тот может скорбеть, если тем не менее какой-либо слишком сильно действующий случай отбросит в сторону с трудом завоеванный интерес, ему придется уступить, последовать и с участием сопровождать, и он не может сделать более грубой ошибки, чем нарушить отношения несвоевременным запрещением. От больших и малых отвлечений человек все-таки отходит, сохранив основные черты своих ранее упорядоченных мыслей; он вспоминает старое, и можно снова восстановить связность; он вплетает новое, и можно уловить моменты для анализа этого нового. Только необходимо постоянно сохранять ту же гибкость, готовность, откровенность, или же создать их заново, потому что непосредственное действие воспитательной заботы о морали мимолетно.

29. Если питомец дошел до того, что может самостоятельно итти по должному пути, то ему нужно много спокойствия. Теперь должно постепенно отказаться от своих требований и ограничиться участливым, дружественным доверчивым наблюдением, и всякие советы должны быть направлены только к пробуждению самостоятельности суждений. Тогда ничто не является столь желательным, ничто не вызывает такой благодарности, как дружественная забота, направленная к устранению всех докучливых помех, с целью дать внутреннему человеку возможность скорее привести все в ясность.

2. Воспитание характера.

30. Воспитание характера посредством дисциплины и воспитующего режима. Каким образом следует ограничивать и поощрять действия (поступки), совершаемые по собственному усмотрению?

31. Здесь предполагается, что всякие безобразия вместе со своими внешними последствиями, могущие оставить в самой душе мальчика грубые черты незаконного, уже исключены действием управления.

32. Но прежде всего не следует забывать, что к человеческим действиям относится не только хлопотливость, выражающаяся в области физических чувств, но и внутреннее совершение, и что только соединение обоих может служить основанием для характера. Хлопотливость здоровых детей, выражающая их потребность в движении, постоянные проделки легкомысленных натур, даже грубые удовольствия, в которых проявляется ранняя мужественность, все эти проявления будущего характера менее обнаруживают его воспитателю, чем одно единственное тихое, обдуманное, доведенное до конца действие сосредоточенного в себе духа, одно единственное твердо определенное упорство податливого вообще ребенка. Но и здесь надо соединять наблюдение с большой обдуманностью. Действительной твердости никогда не встречается в детях; они не могут препятствовать изменениям умственного кругозора, встающим перед ними со всех сторон, и надо надеяться не без участия воспитателя. Но воспитательная забота о морали (строгость—Zucht) не в состоянии достиг-

нуть многого там, где в детском поступке проявляется решительная склонность, вооруженная обдуманностью. Единственное, что здесь возможно, это отрезать поводы для упражнения и прекратить возможность создания навыка, причем только надо постараться отрезать начисто эти поводы и необходимо сознаться, что невозможно препятствовать фантазии ничем иным, кроме чрезвычайно живых и привлекательных занятий другого рода, что опять-таки является воздействием на умственный кругозор. Следовательно, чрезвычайно важно искоренить глубокие извращения, могущие заключаться в нем, и этому, главным образом, должны содействовать заботы о развитии морали (Zucht). Но в указанных случаях необходимо совершенно отказаться от строгих наказаний. Они могут применяться там, где отдельное новое побуждение в первый или во второй раз необдуманно проявляется в виде проступка, могущего запечатлеть в душе неверный след, если оставить его без воздействия. Здесь заботы о развитии морали (Zucht) должны вступиться немедленно и энергично. Так, при первой корыстной лжи едва ли можно достаточно строго наказать за нее, достаточно длительно упрекать в ней частыми постепенно смягчающимися напоминаниями, сделать ее достаточно ненавистной в силу более глубоко проникающей внутрь души. Напротив, в более опытном лжеце подобное обращение вызвало бы только еще большую скрытность и хитрость. Необходимо, чтобы он все сильнее чувствовал гнет тех натянутых отношений, в которые он себя ставит; однако, это одно еще не поможет! Вся душа должна быть обращена ввысь, необходимо дать ему почувствовать и оценить возможность приобрести уважение, несовместимое с ложью. Но способен ли этого достигнуть тот, кто не владеет искусством раздвигать умственный кругозор во все стороны? Или же вы полагаете, что здесь можно отделаться несколькими отдельными речами и увещаниями?

33. Внешняя хлопотливость, без глубокой постоянной склонности и обдуманности, в которой проявляются скорее физические, чем духовные свойства, не создает характера, напротив, она скорее препятствует его укреплению. Она может быть терпимой, как проявление веселого нрава и для поддержания здоровья и ловкости, к тому же она дает воспитателю время подготовить все для позднее наступающего самоопределения характера и потому является полезной. С другой стороны, она не желательна потому, что запоздалое образование характера легко может выйти за пределы воспитания. Итак: если замечается отсталость в создании умственного кругозора, или же таковой требует существенного исправления, то нет ничего желательнее длительного неопределенного блуждания детских склонностей; если же наличный умственный кругозор позволяет надеяться на правильное определение характера, то совершенно независимо от возраста наступает время включить в этот круговор серьезную деятельность, чтобы человек мог бы скорее установиться. Воспитание миновало для того, кто слишком рано был серьезно вовлечен в деятельность, или же оно может продолжаться лишь в связи со многими неприятностями и с далеко неполным успехом. Вообще внешняя деятельность не должна усиливаться настолько, чтоб нарушать умственное дыхание, т. е. чередование сосредоточенности и освое-

ния. Встречаются натуры, для которых с самых ранних лет правилом воспитания должно быть охранение их деятельности от избытка внешних раздражений. Иначе они никогда не достигнут глубины, благообразия, достоинства, они не найдут себе места в мире, будут портить только ради того, чтобы действовать; их будут бояться и, где можно, отталкивать. В отношении тех, кто рано исключительно и страстно предается какому-либо бессмысленному занятию, можно с уверенностью предположить, что они, как были, так и останутся пустыми головами и станут даже еще более невыносимыми, потому что интерес, временно оживляющий их, не может сохранить все той же силы и предохранить их от скуки.

34. После этих замечаний мы должны принять в соображение то, что было различено нами как в объективной, так и в субъективной стороне характера.

35. Благодаря воспитательным заботам о культуре морали природные дарования должны быть пополнены памятью воли. Уже говорилось о том, что этому способствует однообразный образ жизни и удаление от всяких отвлекающих перемен. Но всего легче представить себе, как много может сделать в этом отношении обращение учителя, вспомнив различное впечатление, оставляемое от совместной жизни с людьми устойчивого или колеблющегося образа мыслей. С последним мы находимся в постоянно изменяющихся отношениях. Для того чтобы рядом с ним сохранить собственную твердость, нам нужно потратить вдвое больше энергии, чем рядом с людьми, незаметно сообщающими нам свою уравновешенность и заставляющими нас подвигаться вперед по гладкому пути, постоянно ставя перед нашими глазами ровное отношение. Но при воспитании чрезвычайно трудно постоянно сохранять с детьми одинаковое лицо при одинаковых обстоятельствах: ведь нас волнует множество вещей, которых дети не могут понять, да и не должны знать. А там, где собрано много детей самое дело воспитания захватывает так разнообразно, что необходима особая забота, чтобы отозваться каждому тем же настроением, которое возбуждено им, не спутать различные интонации обращения и не ошибиться в них. Здесь имеют значение природные дарования воспитателя наряду с его навыком в обращении с детьми. Там, где нет одного, а другое влияет неблагоприятно, там неудачи воспитательного воздействия по развитию культуры морали (Zucht) часто происходят оттого, что воспитатель недостаточно владеет собой, чтоб сохранять равнодушный вид; благодаря этому он сбивает с толка вверенных ему детей, и они теряют надежду угодить ему. Последнее является крайностью, как раз противоположной первому требованию воспитательного влияния (Zucht), направленного на создание характера, потому что при этом та память воли, которая самостоятельно имелась налицо, уменьшается соответственно влиянию воспитующего режима для развития культуры морали (Zucht), и характер принужден вырабатываться где-то в скрытой глубине. Сдерживающая воспитательная заботливость о культуре морали (я пользуюсь определением, предикатом) чтобы указать на правильное содействие памяти воли), — будет, следовательно, всего лучше удаваться человеку, уравновешенному от природы.

36. Но человек, могущий похвалиться этим преимуществом, должен остерегаться, как бы не опустить второго условия. Воспитательная забота о развитии культуры (Zucht) должна действовать также и определяюще, чтобы был решен выбор. А для этого требуется подвижность духа, постоянно умеющая соответствовать движениям юной души. Это зависит больше от концентрации духа воспитателя, чем от природы его дарований. Ум его должен быть настолько увлечен воспитанием, что определяясь большей частью питомцем, он в свою очередь определяет его своей естественной реакцией. Он должен входить во все невинные желания, во все, хоть сколько-нибудь обоснованные мнения и воззрения мальчика. Он не должен слишком рано резко исправлять того, что может обеспечить ему точки соприкосновения; следует касаться лишь того, что вы хотите определить. Однако, этот вопрос подлежит скорее выполнению на деле, чем изложению на бумаге. О второй задаче, определяющей работы о развитии, можно легко написать, что она заключается в настойчивом скучивании вокруг мальчика естественно определяющих чувств, в окружении его следствиями всякого поступка и образа мыслей. Предмет выбора не должен ослеплять двусмысленным (сбивчивым) блеском; превходящие удовольствия и трудности не должны обманчиво привлекать или отпугивать; необходимо достаточно рано почувствовать истинную ценность вещей. Среди педагогических мероприятий в этом отношении особенно выступают собственно воспитательные наказания, не связанные с мерой воздаяния подобно наказаниям, налагаемым управлением, но размеренные таким образом, что всегда представляются индивиду благожелательным предупреждением и никогда не возбуждают длительного неудовольствия против воспитателя. Здесь все решается восприимчивостью питомца. Что же касается сущности наказания, то различие между воспитательным наказанием и наказанием в целях управления само собой бросается в глаза; тогда как последнее отвечает лишь заслуженной суммой удовольствия или страдания, безразлично каким путем, первое, напротив, должно, по возможности, избегать позитивного и произвольного и, где только возможно, вполне придерживаться естественных последствий человеческих поступков. Ведь оно должно подвести питомца к таким решениям, к которым он пришел бы самостоятельно при более богатой опытности, быть может, умудренный страданием. Кроме того, выбор, вызываемый таким наказанием, легко может быть временным или позднее сделаться шатким. Педагогические награды должны распределяться именно согласно с этими принципами. Но они окажутся мало действительными, если в основу их не будет положена целая совокупность отношений, придающих им вес. Можно этим и ограничиться по вопросу, уже много занимавшему воспитателей.

37. Субъективная сторона характера, как уже было показано, основана на самовысказывании в принципах. Забота о развитии морали (Zucht) содействует этому регулирующими приемами. При этом выбор со стороны питомца предполагается уже сделанным; этого выбора больше не тревожат; всякое ощутимое вмешательство здесь отпадает. Питомец действует самостоятельно, воспитатель

только применяет к нему масштаб, установленный им самим. Обращение воспитателя должно дать почувствовать, что для него непонятен непоследовательный поступок, что он не знает, как реагировать на него, что взаимное общение должно быть приостановлено этим поступком и что приходится выжидать, пока молодому человеку заблагорассудится снова вернуться в привычную колею. Порой, необходимо обратить внимание тех, кому хочется скорее стать мужчинами, на незрелость и поспешность подхваченных принципов. Однако, редко бывает возможно сделать это непосредственно, потому что легко оскорбить, усомнившись во мнимой твердости чьих-либо принципов. При случае нужно уловить юношеское резонерство в его собственной запутанности или дать ему столкнуться со внешними обстоятельствами. Нетрудно в должный момент вернуть смущенного к скромности и раскрыть перед ним перспективу еще предстоящих ему ступеней образования. Чем удачнее воображаемые принципы будут низведены до степени простых предварительных упражнений в самоопределении, тем яснее истинные убеждения человека выступят в форме правил, и истинно объективное в характере будет подкреплено соответствующим ему субъективным. Но тут имеется подводный камень, о который легко разбивается воспитание в остальном, впрочем, правильное. Правила, действительно вытекающие из глубины души, не терпят отношения, допустимого в отношении правил пустого резонерства. Если воспитатель когда-либо пренебрежительно отнесется к тому, что представляется питомцу вполне серьезным, то результат этот может стоить ему долгой работы. Он может освещать, может порицать, но только не презирать, как будто это одни слова. Однако, такое отношение возможно, как следствие естественной ошибки. Многоречивые молодые люди в том периоде, когда еще ищут нужное выражение, часто высказывают свои искания языком своих наиболее искренних чувств и по неведению вызывают против себя критику, которая относится к ним с остро ощутимой несправедливостью.

38. Борьба, посредством которой стремятся утвердить принципы, должна быть поддержана воспитательной заботой о развитии моральной культуры (Zucht) при условии, если они того заслуживают. Здесь имеется два фактора: точное познание душевного состояния борющегося и авторитет; и именно внутренний авторитет собственных принципов должен быть подкреплен и дополнен вполне однородным авторитетом извне. Этими соображениями определяется поведение (воспитателя). Сперва осторожно наблюдать за борющимся, затем проявить спокойную, твердую, осторожно воздействующую серьезность при завершении.

39. Много изменений вносится во все это по соображениям нравственного воспитания (образования). Память воли далеко не всегда является желательной; при дурных стремлениях искусство выращивания морали (Zucht) состоит гораздо больше в том, чтобы привести эту память в замешательство, пристыдить, а затем убаюкать забвением, пользуясь всем, что может занять ум в ином противоположном направлении. Выбор не должен столь обязательно определяться глубоко запечатлевшимся следствием поступка, чтобы благодаря этому

затемнялась оценка доброй воли безотносительно к результатам. Объективное в характере идет навстречу моральной критике раньше, чем следует способствовать его возвышению до степени принципов, его утверждению путем борьбы.

40. В ранние годы, когда преподавание и окружение зовут к первым нравственным представлениям, необходимо отмечать и оберегать те моменты, в которые дух, повидимому, погружается в эти представления. Необходимо охранять спокойное и ясное настроение: в этом первое содействие воспитательной заботливости (Zucht). Часто повторялось и, в известном отношении, необходимо возможно чаще повторять, что в детях надо охранять детскую душу. Но что именно портит эту детскую душу, этот беспристрастный непосредственный взгляд на мир, ничего не ищущий и именно потому видящий то, что следует увидать? Портит их все противодействующее естественному самозабвению. Здоровый человек не чувствует собственного тела. Именно в этом смысле беззаботное дитя не должно чувствовать своего существования, чтобы оно не служило для ребенка мерилом важности внешних вещей. При этом возможно надеяться, что среди замечаемого им будут также встречаться и ясные представления о морально правильном и неправильном, ребенок в этом отношении увидит в других, то же самое, что заметит и в себе, и всегда будет подчинен собственной оценке, как особый случай среди общего. В этом естественное, сперва слабое и неуверенное, но затем усиливаемое путем преподавания, начало нравственного образования. Оно нарушается всяким живым и длительным раздражением, выдвигающим то чувство своего «я», благодаря которому собственное «я» становится центром, к которому относится все окружающее [1]. Подобное раздражение может быть приятным или неприятным. Последнее наблюдается при болезнях, болезненности и даже при сильно возбудимых темпераментах. Воспитателям давно известно, что нравственное развитие от этого страдает. То же самое произошло бы при суровом отношении к детским нуждам; и, напротив, правильно советуют покровительствовать детской радости. Но педагогика столь же обоснованно отсоветывает всякое чувство удовольствия, выдвигающее собственное «я», следовательно, все без пользы занимающее хотения, все преждевременно вызывающее желания, приличествующие более позднему возрасту, воспитывающего тщеславие и самолюбие. Зато необходимо во всяком возрасте приучать и приучить ребенка к тому, чтобы переносить оценку, вызываемую им, если она справедлива и понятна. Одна из важнейших забот моральной культуры (Zucht) состоит именно в том, чтобы общий голос окружающих, как бы общественное мнение, правильно выражал эту оценку, не отягощая ее оскорбительными добавлениями. Забота о том, чтобы этот голос был понят и подкреплен собственным признанием [2], уже является нетрудной и,

[1] Но на основании этого не следует бояться теоретического понятия о собственном «я», самопознания; последнее, напротив, показывает индивида таким малым, каким он действительно является среди вещей. *Прим. Гербарта.*

[2] При близком к тому поводе, нельзя упрямо избегать открытого признания, но оно по вине воспитателя не должно превращаться в легкую игру, в привычку или даже в уловку, направленную к тому, чтобы вызвать похвалу. Кто

конечно, не бесполезной. Если же воспитатель должен один заменять общественный голос, или даже ему противоречить, то, конечно, будет очень трудно придать вес его суждению. В таком случае чрезвычайно важно, чтобы авторитет его преобладал настолько, чтоб питомец не обращал внимания ни на какое другое мнение. В ранние годы с этой оценкой будет почти сливаться элементарное нравственное обучение, которое мы предоставляем здесь матерям и хорошим детским книгам и просим только не превращать его во внушение нравственных правил, благодаря которым, при наилучшем положении дела, ускоряется и даже нарушается субъективное образование характера, а также наносится ущерб детской непосредственности.

41. В этот период целесообразно и даже необходимо беречь и поддерживать нежное чувство ребенка, удаляя все, что может приучить фантазию к нравственно безобразному. Также и заботливость, необходимая в этом отношении, не должна приводить к стеснительным мерам, пока тело еще требует постоянного ухода и оберегания. Но мать не должна препятствовать мальчику свободно выбежать в поле, как только он сможет; и педагоги поступают неправильно, если к физическим заботам присоединяют еще и моральную боязливость, охотно стремящуюся к тому, чтобы даже для более старшего возраста подчинить все окружающее, будто не замечая того, что изнеженность в нравственном, как и во всяком ином отношении, является наихудшим средством обезопасить человека от вредностей климата. Предохранять от внешнего холода не значит повышать внутренний жар. Напротив, повышение нравственной температуры достигается большей частью вследствие внутренней работы и возбуждения наличной энергии уколами внешнего зла. Только у небрежного воспитателя может случиться, что порученный ему мальчик будет воспринимать и подражать всему, что видит. Умеренная педагогическая заботливость достигает того, что питомец идет для себя путем своего образования и наблюдает и судит все постушки грубых (некультурных—rohen) натур, как чуждые ему явления, не сравнивая их с собственными стремлениями. Если же он сталкивается с таковыми, то они так часто будут оскорблять его более нежные чувства и, с другой стороны, вызывать в нем столь приятное чувство собственного превосходства, что воспитателю, если он перед тем иначе выполнял свои обязанности, теперь необходимо потрудиться над восстановлением необходимого общения между выращенным им (мальчиком) и другими, заброшенными судьбой. Но именно в возникающем преднамеренном общении, при котором необходимо противодействовать высокомерию питомца, самосознание его будет опираться на моральное тем сильнее, чем резче отталкивает его безнравственное.

42. В этой связи заботы о развитии (Zucht) должны принимать во внимание окружение. Правда, при этом предполагается значительная сила уже обоснованной нравственности. Чтобы не повторяться относительно того, как много здесь рассчитывается на умственный кругозор, я только напомню о наиболее важном в поведении воспита-

охотно кается, тот не стыдится! А если кто выражает свое раскаяние в поступках, следуя полученному указанию, то только крайне нечуткое воспитательное отношение (Zucht) может потребовать от него еще и слов. *Прим. Гербарта.*

теля. Заслуженное одобрение, молчаливо не обильно исходящее от полноты сердца, служит той пружиной, на которую должна опираться сила столь же обильного, красноречивого, тщательно взвешенного порицания до тех пор, пока не выяснится, что питомец проникся и тем и другим и самостоятельно управляет собой, руководясь ими. Ведь рано или поздно наступит время, когда воспитатель будет тратить только напрасные слова, если только он впредь захочет высказывать то, что питомец и сам столь же правильно скажет себе. Но теперь будет положено начало известной интимности ранее неуместной, которая в форме обсуждения общих дел по временам будет возвращаться к тому, чем человек должен обеспечить себя в нравственном отношении.

43. Мы здесь находимся в сфере нравственного решения и самопринуждения. Если тут уже неуместна даже внушительная речь, то, напротив, частое напоминание, постоянное нежное предостережение окажут существенную услугу, внеся больше устойчивого равномерного внимания при самонаблюдении. Ведь для нравственности важны не только качество и сила решений, но также и сумма их соприкосновений со всеми частями умственного кругозора. Известная вездесущность моральной критики служит необходимым условием моральной верности. Чужими устами эта критика никогда не может быть высказана достаточно осторожно, и, обратно, там, где хотят энергично высказаться, порицать и усовещивать с известной полнотой, следует выбирать моменты, могущие вызвать обзор, пересмотр более длинных рядов случаев, следует подняться над отдельным случаем, рассматриваемым в качестве примера с более высокой точки зрения, которая должна внести ясность в общие соображения. Иначе выпаливание громких слов по поводу незначительных вещей всегда будет представляться мелочностью.

44. Наконец, в отношении поддержки нравственной борьбы вся совокупность отношений, установившихся между питомцем и воспитателем, должна определять форму их сближения и соприкосновения. Поскольку желательно доверие, постольку же нелепо поведение, которое предполагало бы наличность доверия, фактически отсутствующего. Возможно ли здесь высказать общие точные правила? Я охотнее предоставляю гуманности и рвению воспитателя со всей осторожностью выследить, в каком месте и каким способом он всего вернее и всего успешнее сможет в опасные моменты захватить и поднять вверенных ему (питомцев).

Глава шестая.

ВЗГЛЯД НА СПЕЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МОРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ.

1. Здесь обстоятельная педагогика могла бы изложить все богатство своих наблюдений и попыток, не дав при этом ничего цельного; я буду еще кратче, чем это предусмотрено планом этой работы и по двум основаниям. Во-первых, там, где пришлось бы говорить об отдельных проявлениях нравственного (чувства) и нравственного воспитания, я был бы принужден к определенным ссылкам на мою еще не вышедшую в свет практическую философию, и даже при всей крат-

кости нельзя будет обойтись без таковых. Во-вторых, я в праве предположить, что все читатели этой книги уже ранее изучили книгу Нимейера, ставшую среди нас классической, в силу своего языка и равномерности обработки. Я считаю ее особенно ценной из-за множества тонких замечаний, рассеянных в ней относительно отличительных особенностей педагогического поведения. Особенно многочисленные и особенно ценные наблюдения находятся в § 113—130 первого тома, устанавливающих особые принципы морального воспитания в отношении отдельных добродетелей и недостатков. При этом я прошу читателя, при сравнении моих принципов с Нимейеровскими, выискивать в них скорее общее, чем противоречащее. Подобное сравнение я считаю более полезным и более почетным для себя, чем постоянное возвращение к обычному вопросу: что нового? Правда, неустранимое основание для противоречия имелось налицо, если бы высказанное г. Нимейером во введении утверждение, что в деле воспитания «все зависит от длительного опыта», имело бы для него вполне серьезное значение. Если бы это утверждали Локк и Руссо, то я сумел бы вполне согласовать эти слова с духом их сочинений и именно по этому коротко и определенно высказался бы их противником. Пусть г. Нимейер извинит меня за то, что я его труду верю больше, чем его фразе. В моих глазах именно определенная нравственная тенденция его принципов ставит его решительно выше иностранцев и дает нам право гордиться германским духом. У них же[1], напротив, всецело управляет грубый произвол, приводящий к плоской чувственной жизни, едва смягченной в высшей степени неустойчивым моральным чувством. Но, конечно, мне не приходится доказывать г. Нимейеру, что правильные нравственные принципы приобретаются не из опыта и что, напротив, в гораздо большей степени понимание переживаемого модифицируется под влиянием настроений, превносимых в него каждым. Будет устранена и видимость противоречия, если я признаюсь, что это сочинение почти в равной мере обязано своим появлением как накопленным мною наблюдениям и испытаниям, произведенным очень тщательно и при весьма различных обстоятельствах, так и моей философии.

I.

Заботы о внутреннем развитии и дисциплинированности воспитуемого (культура морали), проявляемые от случая к случаю и постоянные.

2. Основание, служащее нам для разделения преподавания на аналитическое и синтетическое, может быть принято во внимание и в отношении воспитательных забот (Zucht). Ведь и здесь многое зависит от того, чем встречает нас питомец, и подобно тому как преподавание анализирует представленный ему умственный кругозор с целью исправить его, так и поведение воспитуемого требует некоторой исправляющей реакции, а случайно выступающие обстоятель-

[1] Имеется в виду Локк и Ж.-Ж. Руссо.—(*Г. В*).

ства требуют управления их последствиями. Нечто подобное встречается при всяком управлении делами; причем чувствуется разница между отдельными отрывочными обусловленными случаем мероприятиями и постоянной методичностью, работающей при одних и тех же предпосылках по одному и тому же плану. Так же вообще верно и то, что чем целесообразнее установлена эта методичность и чем точнее ей следуют, тем более все обстоятельства принимают благоприятную форму, предоставляющую силы, могущие служить как для использования в благоприятных случаях, так и для избежания всего вредного. Этого не следует забывать при заботах о развитии морали (Zucht). Здесь тоже встречается ошибочная расчетливость, стремящаяся при случае сразу много выиграть и потому забывающая о бережном отношении к приобретенному и о постоянном его накоплении; встречается и противоположный, правильный, верный способ приобретения, устанавливающий и поддерживающий все отношения так, что одни и те же настроения, одни и те же решения порождаются постоянно, благодаря чему усиливаются и упрочиваются.

3. Следовательно, прежде всего необходимо позаботиться о том, чтобы постоянные заботы о развитии вошли и оставались бы в правильной колее, и усиливать эти заботы в те моменты, когда случайно принятые меры могли как-нибудь нарушить условия, правильно перед тем установленные. Непривычное отношение, как и непривычные события, в особенности наказания и награды, легко оставляют впечатление, которое не должно ни длиться, ни тем более накопляться. Особое искусство заключается в том, чтобы суметь вскоре привести все в прежнее положение, сохраняя при этом такой вид (поведение) как будто бы ничего особенного не случилось.

II.

Изменения педагогических приемов в зависимости от особых намерений.

4. Прежде всего следует вспомнить сказанное в третьей главе об определяемом и определяющем в нравственном характере. Определению поддаются грубое желание и хотение, то, что хотели бы допускать, иметь, чем заниматься. Определяют идеи законности добра, внутренней свободы. Источником и того и другого являются совокупность умственного кругозора, следовательно, развитие их зависит от всевозможных движений духа, как от животных побуждений, так и от умственных интересов. Но здесь уже не приходится говорить об их происхождении, после того как я изложил свое мнение об образовании умственного кругозора. Напротив, мы рассмотрим теперь результаты наличного круга мыслей в том двояком проявлении, отчасти в качестве нравственно определяемого, отчасти в качестве определяющей воли, в котором они идут навстречу ограничению и покровительству со стороны забот о развитии (Zucht). Здесь нам предстоит комбинаторная задача, подобная той, которая послужила поводом для систематизации хода преподавания в таблицах. То, что должно быть сделано выращиванием и постоянными воспитательными

заботами от случая к случаю для выработки в молодых людях духа терпения, обладания и деятельности, а также идей законности, добра и внутренней свободы; то, каким образом эти заботы должны в каждом из этих отношений содействовать удерживающе, определяюще, регулирующе и поддерживающе, в особенности то, каким образом они должны внести в отношении каждой из этих идей свой собственный вклад во всю совокупность образования путем сохранения детского чувства, путем одобрения и порицания, напоминания и предостережения, доверчивого возвышения собственной нравственной силы питомца, все это должно быть предоставлено читателям, или еще лучше упражняющимся воспитателям, с тем, чтобы они продумали все по отдельным звеньям.

Приведенные ранее основания послужат для меня извинением в том, что я не пытаюсь сделать еще раз всегда неясный эскиз переплетения понятий, но только ограничусь тем, что наряду с указанием на возможность такого переплетения выскажу в более свободном стиле еще ряд замечаний, сюда относящихся.

5. В отношении проявлений правильного характера важно не только нравственное в воле, но также и то, как бы просвечивающее сквозь него, то, чего хотел бы и что исполнил бы человек, если бы нравственное определение не изменило направления его действий. Добрая воля у двух человек может быть совершенно одинаковой, но эта добрая воля совершенно иначе будет проявляться в поступках и деятельности, если путем привходящих моральных решений одному приходится управлять многочисленными, неустойчивыми, изменчивыми настроениями, а другому — прочной, упорядоченной совокупностью стремлений. В последнем нравственное решение найдет себе опору, лучший выбор именно как выбор выступает наряду с тем, что мог бы человек сделать, дерзать и думать.

Отсюда нравственное решение получает столько силы и быстроты, такое умение справляться со внешними препятствиями, каких бы оно никогда не создало самостоятельно. Наконец, у человека с уже утвердившимся характером из всякого самоопределения во имя долга всегда строго развиваются последствия. Другой, напротив, все снова останавливается, все начинает сначала, для заурядней-ших второстепенных работ он должен всегда непосредственно получать толчок со стороны нравственных соображений, вследствие чего возникает противное смешение наиболее высокого и низкого, причем одно внушает отвращение к другому.

6. Но как могут притти к решению хотения, как может решаться и подтверждаться нравственными правилами выбор между ними, как можно обосновать серьезный план внешней жизни без того, чтоб этот выбор, эти правила, этот план не исходили бы одновременно из того, к обладанию и занятию чего мы стремимся, и что для своего развития готовы мы для этого претерпеть и предпринять? Все это соединяется в выборе; и, если активность не соответствует желанию обладания, если терпение не готово выждать там, где важно использовать подходящий момент, то во внешней жизни проявляется непоследовательность, а во внутренней —неизбежен разлад. Наконец, осмысливание как бы попадает в сети запутанности, не имеющей

собственно ничего общего с нравственностью, тогда конец чистому ясному настроению, в котором только и можно видеть добро, а тем более хотеть добра. Таким образом и народы утрачивают (понятие о добре) — добро вместе с благосостоянием и порядком, хотя оно и не возвращается одновременно с ними.

7. Тем не менее состояния души, заключающие в себе дух терпения, дух обладания и дух активности имеют свои особые различия. Первый податлив, второй устойчив и постоянен, третий является всегда новым начинанием. Правила, предписываемые терпением, отрицательны, правила обладания положительны и постоянно направляют внимание на одно и то же; правила активности, напротив, требуют постоянного перехода нравственного взгляда от одного к другому.

8. Поэтому кажется трудным соединить в одном лице три столь различные состояния духа, сохраняя для каждого выдающуюся энергию. И еще труднее согласовать в жизненном плане то, что хотят допускать, чем обладать, чем заниматься. Это тем труднее, что разумно никакой жизненный план не может быть вполне конкретным, а может содержать в себе только общие нравственные правила, согласно которых люди предполагают использовать возможные обстоятельства, чтобы оценили их (личные) особые навыки и преимущества. Однако, рассмотрим сперва отдельные вопросы, а затем выводы.

9. Можно упражнять терпение с раннего возраста. Самый маленький ребенок предназначен природой подчиняться подобным упражнениям, и только совсем бестолковое воспитание может, путем баловства, с одной стороны, и жестокости — с другой, сделать для него терпение тягостным. Новейшие педагоги дали нам тщательное определение правильного среднего пути, и я могу считать это определение уже существующим.

10. Можно также с ранних лет упражнять и дух обладания. В педагогическом отношении этот предмет много щекотливее первого. С одной стороны, представьте себе ребенка, желающего уже пользоваться своей собственностью, с другой — мальчика, не умеющего беречь своих карманных денег; этого достаточно, чтобы напомнить, что, конечно, следует, по возможности, рано заложить основания бережливости, но вместе с тем необходимо щадить детское добросердечие, не примиряющееся с исключением других.

Без дальнейших моральных соображений уже один только взгляд на природу ребенка убеждает нас в том, что настоящий дух обладания, проявляющийся вовсе не в капризном желании, немедленно получить что-нибудь, а в постоянном удерживании при себе, проявляясь слишком рано, служит признаком своего рода болезненности духа и во всяком случае отсутствия живости, потому что ребенок должен быть настолько занят своим разумением и своими попытками в столь еще новом для него мире, что ему некогда удержать мысль о простом обладании какой-либо вещью. Итак, вместо преднамеренного вызова подобной болезни, следует в случае самостоятельного ее проявления, скорее прибегать к естественному противодействию, т. е. усиленному побуждению к разнообразным занятиям. Но постепенно будут появляться вещи, предоставляемые ребенку, на пользование кото-

рыми он рассчитывает и отнятие которых будет долго им чувствоваться. Такие вещи могут быть названы его собственными и могут служить упражнением для развития духа обладания. Но ему должно принадлежать не более того, что он может мысленно удержать. Далее обмен между вещами, принадлежащими ему и чужими, может более настойчиво побудить его к определению ценности вещей. Это служит подготовкой к тому времени, когда можно давать деньги ребенку. Чтобы присоединить к этому идею трудности добывания их, следует регулярно давать детям заработок, но мы совершенно не достигнем цели, если, как это делают бабушки, будем платить детям за их маленькую продукцию выше рыночной цены. Аналогично этому и все относящиеся к обладанию чести. Честолюбие в ранние годы было бы болезнью. Сострадание и развлечение ее бы излечили. Но естественное чувство чести, медленно и постепенно развиваясь вместе с нарастающими телесными и духовными силами, требует такого же бережного отношения и прежде всего охранения от смертельных обид. Для жизни человеку необходимы и честь и обладание вещами; кто не бережет ни того, ни другого, того общество справедливо считает расточителем (бездельником). Забытое или задержанное педагогическими ухищрениями в естественном процессе выработки заботы о том и о другом, позднее или служит причиной неизлечимой слабости, или внезапно пробудившееся чувство отличается чрезвычайной порывистостью и тем легче поддается пошлейшим предрассудкам. Следовательно, обращайте внимание на то, пользуется ли мальчик значением в среде товарищей или же является для них объектом поддразнивания вследствие своих мелких недостатков. В последнем случае извлеките его из этого действительно вредного общества, но только не намереваясь наказать дразнивших, потому что они не стоют вашего возмущения; ваше педагогическое чутье должно подсказать вам, какие последствия останутся во вверенном вам мальчике. Постарайтесь излечить его слабости, усовершенствовать его преимущества, чтобы они были видны всем, выберите для него такое общество, в котором эти преимущества чувствовались бы настолько, чтоб за ними исчезали его недостатки.

11. Наконец, с ранних лет можно упражнять и активность. И возможно и необходимо питать ту раннюю хлопотливость, на которую вызывают ребенка окружающие предметы, управлять ею, постоянно наблюдать за нею, постепенно и осторожно приучать ее к постоянству, к более длительной задержке над определенным предметом, к преследованию одного и того же намерения. Всегда можно играть с ребенком, играя направлять его к чему-либо полезному, если предварительно уметь понять серьезность, связанную с детской игрой, добровольные усилия, посредством которых он в счастливые минуты поднимается выше, а также самому не опускаться и не задерживать этим восхождения ребенка, как будто обучая его тем ребячествам, которые вскоре будут им самим отброшены. Постарайтесь кратчайшим путем расположить активность ребенка в пользу того преподавания, которое аналитически и синтетически имеет своей целью ясность элементарных представлений и тем самым начинает настоящее дело воспитания. Умственная деятельность является

такой же здоровой, как и деятельность конечностей и внутренних органов; пусть они все вместе будут приведены в движение и пусть все идет само собой, не истощая ни единой силы. Изнуряет душу и тело только то, чем длительно занимаются при отсутствии интереса, однако же не столь быстро, чтоб бояться преодоления первых трудностей в области того, что вскоре станет интересным. Необходимо приучать к трудолюбию всякого рода. Но всегда то, что особенно хорошо удается, будет придавать активности свое собственное направление, всегда своеобразность выбора занятий будет привносить особенные черты в характер и в жизненный план.

12. Но это направление активности должно согласоваться со стремлениями к приобретению; и то и другое должно вооружаться терпением, той именно выдержкой в ожидании и страдании, которая особенно требуется обстоятельствами для этих стремлений и этого рода активности! Не нужно, вследствие этого, отягощать раннее воспитание особенными упражнениями и закалкой, имеющими в виду определенное общественное положение. Общее образование даже не разрешает мальчику стремиться узнать, чем он захочет быть, чтоб он не ограничивал в зависимости от этого свои интересы. Разносторонне образованный человек разнообразно подготовлен; он может сделать свой выбор поздно, потому что во всяком случае легко достигнет необходимых навыков, а при позднем выборе он выигрывает бесконечно много, благодаря уверенности в том, что он не ошибается в своих дарованиях и не будет обманчиво полагаться на изменчивые обстоятельства.

13. От светлой головы, от образованного ума следует ожидать, что поздний выбор, сделанный молодым человеком, правильно объединит его склонности в отношении терпения, обладания и деятельности, так как это скорее вопрос энергичности освоения, чем каких-либо предварительных упражнений. Но именно этому освоению необходимо предоставить спокойное господство; надо остерегаться потревожить начинающееся самоопределение требованиями всяких второстепенных соображений, притязаниями нескончаемых воспитательных забот, могущими выродиться в прямую жестокость по отношению к чуткой душе. Напротив, следует приучать себя к тому, чтобы вместе с молодым человеком глядеть на будущее его глазами.

14. Таким образом здесь снова подтверждается, что умственное образование является центром всякого воспитания. Только люди, оставленные расти с непросветленной или даже с совершенно развинченной головой, или же те, которых дергали из стороны в сторону, безответственно пользуясь тонкой нитью юной восприимчивости, не умеют справиться ни с собой, ни с миром, подавляются и раздираются противоречиями своих собственных стремлений и, наконец, неминуемо падают под гнетом суровой необходимости забот о пропитании и остальных мещанских условностей. Подобные явления могут привести воспитателей к искушению, путем множества боязливых уловок, привить юношеству сумму навыков обыденной жизни и даже заполнять болтовней об этих вещах внимание взрослых людей и книжные лавки! Там, где сумели позаботиться о температуре умственного интереса и о здоровье, там, в конце концов, само собой

проявится одновременно достаточно рассудительности и гибкости, чтобы пробиться в жизни. Но описанные выше меры поддержки со стороны забот о развитии (Zucht) служат к тому, чтобы пройти жизнь с твердым духом, с уверенным мужеством и легче, и, я бы сказал, с большей внутренней порядочностью, достигнуть нравственного самообладания.

15. Но вообще не будем забывать о том, что здесь речь идет только о построении того пьедестала, на который должно подняться нравственное достоинство [1].

16. Недостойной задачей для воспитательной заботы о развитии морали (Zucht) было бы выработать дух терпения, обладания и активности так, чтобы он определял и поддерживал не то, что должно просвечивать в моральных решениях, а очень твердый характер, чуждый морали. Напротив, истинная задача этих забот состоит в том, чтобы на всем протяжении воспитания наблюдать и исправлять соотношение между подобным развитием и нравственным. Ведь фактически здесь все относительно. Решительный перевес должен быть на стороне нравственного, но перевес бывает и в малом и в большом. У легкомысленных молодых людей долгое время вес и того и другого остается очень незначительным, и в заключение незначительное преобладание определяет всю жизнь. У устойчивых темпераментов, рано замечающих блеск земных благ и богатств, часто весьма сильные представления этого рода уживаются, однако, с еще более глубокой нравственной и религиозной энергией. Но как взяться за установление правил наблюдения такого важного соотношения? Я признаюсь в своем бессилии и полагаю, что начинающему воспитателю еще долгое время не придется делить завоеванных им достижений ни с какой теорией. Поэтому я перехожу ко второму члену этого отношения: взятый в отдельности он побуждает меня к некоторым замечаниям по необходимости весьма кратким ввиду отсутствия практической философии.

17. В качестве первоначально-многого, на которое в общем ссылается понятие нравственности, требуя послушания, я назвал законность, добро (доброту), внутреннюю свободу. Уже упоминалось о том, что выражение «законность» обнимает две особые, совершенно друг от друга независимые практические идеи. Это идеи права и справедливости. Чтоб характеризовать их, можно отметить девиз права: «каждому свое», и девиз справедливости: «каждому по заслугам». Чтоб убедиться в том, каким удивительным образом оба эти требования смешались и перепутались в наших уродливых учениях об естественном праве, подумаем прежде всего о так называемых весах справедливости и спросим себя, что должен предпринять с этими весами судья, когда кто-нибудь требует возврата своей собственности? Или мы можем несколько серьезнее подумать над изречением: «summum jus, summa injuria» [2], чтобы понять, что в нем под выраже-

---

[1] Пьедестал является частью забот о развитии (Zucht), рассматривающей то, что хотелось бы допускать, чем обладать и чем заниматься. На этом пьедестале надо строить вторую часть, в задачи которой входит насаждение нравственных идей (законности, добра, внутренней свободы). — *Гербарт.*

[2] «Слишком строгое следование букве закона нередко ведет к несправедливости».—*Г. В.*

нием «jus», точно так же как под принятым мною выражением «законность», следует разуметь совершенно два разных понятия, из которых одно не может ни содержаться в другом, ни определяться им. Но та же самая причина, которая до сих пор была виной грубого смешения в области практической философии, может послужить для педагогики мотивом к соединению этих двух разных идей. Ведь обе они появляются большей частью именно одновременно и при одних и тех же обстоятельствах, примешиваются к одним и тем же решениям, и, следовательно, трудно предположить, чтобы непредвзятый ум, сосредоточивающий свой нравственный взор на одной, не обратил бы немедленно же своего внимания и на другую. Матери, поддерживающие порядок среди своих детей, бесконечное число раз прибегают к решениям, определяемым обеими идеями, правда, не всегда безошибочно, но ошибки происходят, главным образом, от преувеличенного стремления к управлению.

18. Это приводит меня к главному замечанию, которое я должен здесь сделать в педагогическом отношении. Сам по себе великий вопрос воспитания, состоящий в раннем пробуждении чувства законности у юношества, при хорошей культуре морали (Zucht) и управлении в остальном, разрешался бы само собой без больших затруднений, нравственные понятия, относящиеся сюда, были бы одними из первых наиболее естественных, если бы можно было позволить детям по-своему определять в своей среде формы приличия, общения и подчинения, потому что там, где сталкиваются вместе люди, маленькие или взрослые, там само собою возникают и нагромождаются те именно отношения, к которым приложимы эти понятия. Весьма скоро у каждого определяется нечто его собственное, признаваемое другими; между ними устанавливаются общение и обмен вещами и услугами на основе более или менее прочно установленной оценки. Только вмешательство взрослых и предвидение возможности такого вмешательства придают детям неуверенность во всех правовых вопросах и отвлекают от них детское внимание: наиболее доброжелательное отеческое управление оказывает здесь такое же действие, как и деспотическое. Но невозможность управлять детьми так, как управляют гражданами, является очевидной. Однако вполне возможно установить для себя правило никогда не нарушать (порядка), установленного между детьми без основательных причин к тому, а также не вносить в их отношения вынужденной услужливости. При возникающих спорах прежде всего следует спросить об установленном и признанном в детской среде и принять сторону того, кто, в каком бы то ни было смысле, лишился чего-либо своего. Затем следует постараться, чтобы каждый получил заслуженное, поскольку это может быть сделано без грубого нарушения права. И, наконец, необходимо указать за пределами всего этого на общее благо, как на нечто, во имя чего следует добровольно приносить в жертву и свое заслуженное и что должно служить главнейшим критерием при всех соглашениях, имеющих в виду будущее. Если заботы о моральном развитии (Zucht) справились уже с этими первыми начатками, то они вообще не должны допускать питомца до привычки считать свое личное право основанием, определяющим его поступки; строгим законом для него должно

служить только право других. Никто не должен сочинять себе самобытного права, никто не должен своевольно стремиться подменить существующее право более разумным.

19. Выражение «доброта» должно напоминать о благожелательности. Здесь необходимо различать два вопроса, о которых необходимо позаботиться в равной степени, именно потому что они в корне различны, в корне не зависимы друг от друга, поэтому редко появляются одновременно с одинаковой силой и все же одинаково неизбежны, если благожелательность должна стать твердой чертой характера. Необходимо, чтоб в объективной стороне характера предварительно имелась богатая доля естественного чувства благожелательности, и столь же необходимо, чтоб в субъективном идея благожелательности созрела в качестве предмета эстетического (нравственного) чувства (вкуса). Последнему философы никогда не отводили подобающего места и значения [1], только в вероучениях высказаны заповеди (правила), в которых есть все, кроме спокойствия и трезвости, присущих рассуждению. К несчастью для человечества, благожелательность часто ограничивается только чувством и усыхает пропорционально тому, как охлаждается характер под влиянием рассудительности. И, действительно, не легко удержать идею благожелательности во всей ее чистоте, о чем я намерен обстоятельно высказаться в другом месте. О том, чтобы характер не был лишен чувства доброжелательности или сердечной доброты, должно позаботиться пробужденное живое эмоциональное отношение (отличие которого от благожелательности не может быть развито здесь). Чтобы соответствовать в этом отношении преподаванию, (педагогическая заботливость — Zucht) должна быть направлена к тому, чтобы дети многое чувствовали сообща, чтобы они были товарищами в радости и в горе.

Противоположное отношение установилось бы, если бы стали терпеть между ними частные поводы к расхождению интересов. Но одно дело сопровождать участием и благожелательностью горе или радость, и другое дело прямо взглянуть на самую благожелательность. Как только заходит речь о благожелательности, так для эстетического чувства (вкуса) наступает время осознать одобрение, являющееся необходимым результатом спокойного созерцания. Изображение благожелательных настроений, рассказы о деяниях, в которых они выражаются, могут достигнуть высшей степени наглядности благодаря вложенным в них индивидуальным чертам; только они не должны стремиться взволновать сердца умилением или иначе они нарушат то настроение, в котором только и могут (производить впечатление) нравиться. Если же детская впечатлительность сама включит в оставленное впечатление и умиление, то наслаждайтесь, радуясь в тиши вспышке любвеобильных чувств, но запретите себе еще более возбуждать их, остановитесь и снова обратитесь к серьезности.

---

[1] Правда, я должен попросить некоторых читателей при мысли о внутренней свободе не думать о свободе трансцендентальной. Первую мы все сознаем, как только побуждаем себя к выполнению долга вопреки нашим склонностям, о второй же ни одна педагогика не должна вовсе знать, потому что она совершенно неприменима, а моя педагогика и не может ничего знать, так как она отвергается моей философией. — *Прим. Гербарта.*

Вспышки угасают, с годами становятся реже, даже осмеиваются позднейшим благоразумием, отбрасываются в царство юношеского безумия, насильственно подавляются правилами обдуманного эгоизма, если против этого не восстанут зрелость и твердость эстетического чувства и не вызовут иного благоразумия. Одно из неприятнейших педагогических переживаний (правда, нисколько не неожиданное) связано с тем, до какой степени легко благожелательные характеры начинают портиться под влиянием собственных рассуждений, если некоторое время оставить их без внимания. В этом отношении всего более приходится опасаться в остальном столь прекрасной склонности к ранней мужественности.

20. По своему природному расположению люди, склонные к доброте и склонные к внутренней свободе, кажутся противоположными друг другу. Добродушные люди, способные искренно радоваться благополучию других, обычно любят и собственное благополучие и отдают много места разнообразной смене ощущений; сильные люди, не склоняющиеся перед судьбой и не желающие признавать никакого преклонения, обычно называют побежденных только слабыми и холодно порицают их.

Противоположность здесь заключается совсем не в эстетических суждениях, порождающих идеи благожелательности и внутренней свободы; последние совершенно не зависимы друг от друга, но именно поэтому ни за, ни против друг друга в объективной стороне характера, облегчающей или затрудняющей выполнение идей. Подумайте о платоновских «мужестве», «духе» и «желаемом». Для впечатлительной, жадной души, самой воспринимающей много горя и радости, именно в этом и заключается принцип живого участия, а также источник естественной благожелательности, и к этому еще присоединяется податливость субъективной стороны характера по отношению к объективной его стороне, охотно присоединяющая к склонностям подходящие для них принципы. Напротив, чем слабее впечатлительность и чем сильнее всякого рода деятельность и сознание энергии, тем больше способность к настоящему, решительному выбору, согласно тому, что было сказано о действии как о принципе характера, подготовляющая почву рассудительной воле, — (воле, определяемой пониманием). Но природное чувство благожелательности часто совсем не уживается с рассудительностью, и внутренней свободе в гораздо большей степени присуще не следовать безусловно всякому внутреннему чувству. При недостатке благожелательности внутренне свободный человек видит свою гордость в холодности, тем самым справедливо возмущая людей отзывчивых и благожелательных. Тем более необходима выработка этой идеи. Но, что касается развития идеи внутренней свободы, то оно является скорее философской, нежели педагогической задачей, и вовлекло бы меня в величайшую неясность, если бы я захотел здесь им заняться. Только не следует слишком много говорить с молодым человеком об единстве с самим собой, которое он стал бы устанавливать в согласии со своими склонностями.

21. Конечно, вы почувствуете, что принимая во внимание практические идеи, о которых я больше умолчал, чем сказал, можно

было бы вывести многие более точные определения, касающиеся воспитывающего обучения, в особенности синтетического, что, между прочим, только благодаря им, можно вполне осветить педагогический характер чтения Софокла и Платона после Гомера, а Цицерона и Эпиктета после них всех. Некоторое указание, относящееся сюда, может быть дано контрастом между «Одиссеем» Гомера и Софокла, если рассматривать «Филоктета» непосредственно после «Одиссеи». Возможно также спросить себя, какое действие могли бы оказать столь важные для воспитания исторические основы нашей позитивной (положительной) религии, если бы им предшествовало знакомство с платоновским Сократом, выступающим в «Критоне» и «Апологии», и если затем стоическая этика послужила бы введением к изучению кантовских и фихтовских видов представлений. Я полагаю, что не требуется упоминать о том, что было бы совершенно не педагогично, если бы вместо последовательной сосредоточенности над каждым из этих вопросов захотели бы изо всех них сделать беспорядочное месиво. Подробное изложение подобных вещей — не дело общей педагогики; она может лишь побуждать к размышлениям над тем, что было бы необходимым и что полезным для удовлетворения ее наиболее существенных требований.

22. Именно поэтому я вынужден выпустить развитие того, что для каждой из практических идей может быть сделано преподаванием, в первую очередь, рассчитанным на многосторонность интереса. Вообще же, конечно, никто не станет возражать против того, что там, где симпатическое участие, где деятельный общественный интерес и, наконец, благоприятное для эстетического чувства настроение возбуждаются и поддерживаются, там сама собой подготовляется сумма представлений; и для окончательно установленных нравственных принципов остается только основательному курсу философии выдвинуть и определить главные из них.

23. Наряду с надлежащим преподаванием пусть и педагогическая изобретательность будет постоянно занята установлением и использованием таких случаев, при которых нравственные чувства могли бы показать себя бодрствующими и живыми, могли бы вырабатываться и упражняться. Нужно ли называть самые прекрасные из этих случаев, семейные торжества, обязательно требующие внимания и содействия со стороны воспитателя. Но, конечно, мы ошиблись бы в расчетах, если бы стали ожидать, что здоровые впечатления, длительно сказывающиеся в течение целых лет, могут иметь значительную силу даже в более поздние годы, если бы надеялись, что из подобных душевных движений мог бы сложиться весь образ мыслей человека. Но, в зависимости от настроения, заложенного и поддерживаемого в юности, определяются внутренняя обработка даров преподавания, воззрения, почерпнутые из опыта и познания, энергия и монолитность (слияние) ранних концепций об вечно истинном и добром.

24. Но не случайными обстоятельствами, а, по возможности, постоянными занятиями поддерживаются чувства законности, благожелательность и самообладание. Для благожелательности такие занятия будут, несомненно, найдены среди братьев и сестер: и в това-

рищеской среде если не систематично, то зато очень часто возникают упражнения в чувстве права и справедливости, если в этих маленьких кругах не вполне отсутствуют обладание, заработок и связанные с ними установления и если воспитательная заботливость о культуре морали (дисциплина — Zucht) не обращается с ними слишком бесцеремонно. Самообладание, делающее людей внутренне свободными, встречает богатство побуждений не только в одном нравственном, но и во всем, что может быть признано родственным или сколько-нибудь приближающимся к эстетическому чувству (вкусу). Совершенно не нужно гоняться за педагогическими ухищрениями, не требуется никаких искусственных лишений и трудностей, так как они не имеют ничего общего с внутренней свободой, заключающейся в умении следовать рассудительности. Но следует заблаговременно и с постоянно возрастающей заботливостью оживлять чутье к различиям благоприятного и неблагоприятного для эстетического чувства (вкуса), таким образом возникает, начиная от забот о чистоте и порядке и поднимаясь все выше до внимания, требуемого в общественных отношениях, множество мелких обязанностей, соблюдение которых придает духу постоянное здоровое напряжение. Но именно в этих вопросах заботы о развитии (Zucht) должны остерегаться энергичности, не оправдываемой рассудительностью. В этих вопросах они не должны ни к чему относиться с преувеличенной важностью, — для непредвзятого ума, благодаря этому малое стало бы окончательно мелочным; напротив, должно стараться достичь всего только мягкой настойчивостью. В крайних случаях вступается управление. Если же перепутывают управление с заботами о развитии (Zucht), если длительно проявляют власть, по временам при помощи отдельных приемов восстанавливающую испорченное детьми, и неизменно пользуются ею по всяким мелким поводам, если давлению придают силу, подобающую только толчку, то нечего удивляться, если юношеская энергия погибает и если в результате невоспитанный сорванец докажет свое превосходство над вполне ручным (дисциплинированным), но расслабленным субъектом.

25. Ребенок младшего возраста еще не способен оценить благодетельного действия воспитания. Двенадцатилетний мальчик, при правильном руководстве с самого начала, ценит его превыше всего из-за внутреннего чувства потребности в руководстве. Шестнадцатилетний юноша уже начинает брать на себя дело воспитателя, он отчасти уже усвоил воззрения последнего, вникает в них, намечает свои пути в согласии с ними, вырабатывает определенное отношение к самому себе и сравнивает это отношение со встречаемым им постоянно со стороны воспитателя. Неминуемы случаи, в которых он, лучше зная себя, постигая себя непосредственно, будет разбираться гораздо вернее воспитателя, остающегося всегда другим лицом. Он неминуемо будет испытывать при этом бесполезный гнет, и его послушание все более и более будет превращаться в бережное отношение к благодетелю его более ранних лет. Но ему захочется как можно меньше лично страдать от этого отношения. Таким образом возникают старания осторожно отклонять воспитательские заботы (Zucht). Эти старания стали бы быстро возрастать, если бы, с одной стороны,

воспитатель ничего не замечал, а, с другой — питомец порой не впадал бы в ошибки, заставляющие его самого признать необходимость руководства. Но тем не менее эти старания умножаются. В такой момент в воспитателе легко может пробудиться неудовольствие, побуждающее его круто бросить дело. Однако чувство долга должно удержать его. Он будет вступаться реже и умереннее, постоянно рассчитывая на чуткую, возбудимую чувствительность, он постарается более касаться субъективной стороны характера, нежели объективной, и направлять не узду, а руку, держащую эту узду. Здесь все дело в том, чтобы вполне определились и оправдались принципы, которыми в дальнейшем должна управляться жизнь. Поэтому преподавание будет еще продолжаться, после того как воспитательские заботы о культуре морали (Zucht) уже почти исчезнут. Но и преподавание уже больше не встречает просто восприимчивого ума. Хотят судить самостоятельно. При исследовании начинают с сомнения. Чтобы освободиться от пленения в привычном умственном кругозоре, выходят в сферу других противоположных мнений. Мелкие различия в воззрениях, возникавшие постепенно и до сих пор остававшиеся незаметными, получают голос и вырастают под покровительством чуждых впечатлений, усиленных прелестью новизны. В принципах появляются уклоны, уклоны именно в те годы, когда физическая сторона в человеке, когда общественные отношения выступают с такой буйностью требований! Кто здесь оградит достигнутые с таким трудом плоды воспитания? Кто должен оградить их? Кто, если не их собственная внутренняя справедливость, не правда убеждений, не ясность и широта умственного взора, не чувство превосходства над людьми и мнениями и не постоянно возвращающееся чувство благодарности за ту заботливость, благодаря которой такое превосходство стало возможным? В случае, если воспитатель ошибется, он мужественно должен признать свои ошибки, а также иметь мужество учиться на этих ошибках. Но, как бы то ни было, взрослый молодой человек может слушать и другие речи.

Эпоха может увлечь его своими заблуждениями и решениями, подчинить его своим страданиям и радостям, или же он может бороться за ее изменения, чтобы испробовать, показать свое мужество, свои силы, прирожденные, воспитанные и самостоятельно выработанные [1].

---

[1] Намек на Одиссею Гомера.—*Г. В.*

БИБЛИОГРАФИЯ

I. Педагогические, психологические и философские сочинения И. Ф. Гербарта

Герб а р т И., Главнейшие педагогические сочинения в систематическом изложении А. В. Адольфа, изд. Тихомирова, М. Л. 1906.

Герб а р т И. Ф. — «Психология», СПБ 1895.

J. F. Herbarts sämtliche Werke, herausgegeben v. G. Hartenstein тт. I—XII. Leipzig, Voss, 1850—1852 (Полное собрание сочинений Гербарта. Издано Г. Гартенштейном).

J. F. Herbarts sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach. (Полное собрание сочинений И. Ф. Гербарта. В хронологической последовательности издано К. Кербахом). Bände I—XIX. B—de 1—11. Leipzig, Veit u. Comp., 1882—1885. B—de XIII—XIX, Langensalza, Beyer u. Söhne, 1888—1912 (B—de 11—15 hersg. v. O Flügel; B—de 16—19 (Briefe) bearbeitet v. Th. Fritsch.

J. F. Herbarts pädagogische Schriften. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben mit Einleitung, Anmerkungen und comparativem Register v. Dr. O. Willmann (Педагогические сочинения И. Ф. Гербарта. В хронологической последовательности, с введением, приложениями. Изданы О. Вилльманом). Т. 1—2, Leipzig, Voss, 1873—1875; Bd. I, 613 стр., 3 табл.; т. III, 694 стр.; т. I включ. в себя работы до 1810 г.; т. II — работы 1810—1841.

J. F. Herbarts pädagogische Schriften. Mit Einleitung, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedrucktem Material aus Herbarts Nachlass. Herausgegeben v. O. Willmann und Th. Fritsch. (Педагогические сочинения Гербарта. С введением, примечаниями, указателями, а также с богатым, доныне неопубликованным материалом из рукописного наследства Г. Изданы О. Вилльманом и Т. Фрич). Т. 1—3, Osterwick am Harz, Zickfeld, 1913—1915.

Herbart, Johann Friedrich. Pädagogische Schriften. Mit Einleitung, Anmerkungen und Registern, sowie reichem bisher ungedrucktem Material aus Herbarts Nachlass. Hersg. von Otto Willmann und Theodor Fritsch. 3-te Ausg., Bd. 2, 3, Osterwick (Harz), Leipzig, Zickfeld, 1914 — 19, Bd. 2. C. Umriss pädagogischer Vorlesungen D. Psychologische Pädagogik, 1914, 342 стр. Bd. 3 E. Zur praktischen Pädagogik F. Zu zeitgenössischen Pädagogik. Anhang, 1919, IV, 643 стр.

Herbart, Joh. Friedrich. Pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie, hersg. von Friedr. Bartholomai. 8-te Aufl. Neu bearb. und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Dr. E. von Sallwürk, Bd. I. Langensalza, Beyer u. Söhne, 1922. (Bibliothek pädagogischer Klassiker, hersg. v. E. Mann, Bd. 8).

Herbart, J. F. Auswahl aus seinen pädagogischen Werken. Hersg. v. P. Richter. (Гербарт И. Ф. Избранные отрывки из его педагогических сочинений. Изд. П. Рихтер.) Biefeld. Velhagen u. Klasing, 1922, VI, стр. 130 (Sammlung d. pädag. Schriftsteller, Bd. 2). Издание Рихтера является популярным изданием, рассчитанным на широкие массы учительства; оно предназначается также в качестве учебного пособия для учительских семинарий. Оно поэтому дает лишь самый существенный и небольшой по объему материал (главным образом извлечение из основных педагогических сочинений Гербарта после 1800 г.).

J. F. Herbarts pädagogische Jugendschriften. In Auswahl herausgegeben

v. G. Weiss. (Юношеские сочинения Гербарта по педагогике. В извлечен. издан. Г. Вейсом. (Leipzig, Reclam. 1919 (Reclams Universalbibliothek, № 6037—6038.)

Herbart, J. F. Hauptpunkte der Metaphysik (1806 u. 1808).

Herbart, J. F. Hauptpunkte der Logik.

Herbart, J. F. Allgemeine praktische Philosophie (1808).

Herbart, J. F. Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (1813).

Herbart, J. F. Lehrbuch zur Psychologie (1816).

Herbart, J. F. Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik (1824—1825).

Herbart J. F. Kurze Encyclopädie der Philosophie, aus praktischen Gesichtspunkten entworfen (1831).

Herbart J. F. Psychologische Untersuchungen (1839—1840).

II. Литература о Гербарте и его педагогических высказываниях

Алексеев В. Г., проф., Гербарт, Штрюмпель и их педагогические системы (ж. М. Н. П., 1906, июль, август), также отдельное издание, Юрьев 1907, стр. 112.

Алексеев В. Г., проф., Плоды воспитательного обучения в духе Коменского, Песталоцци и Гербарта, Юрьев 1906, стр. 119, см. 2-ю статью в книге под заглавием «О развитии дела воспитания, обучения в трудах Коменского, Песталоцци и Гербарта».

Ананьин С. А., Интерес по учению современной психологии и педагогики, Киев 1915, тип. акц. о-ва П. Барский.

Книга дает много материала для критики Гербарт-Циллеровской психологии и дидактики, хотя весь критический материал заимствован автором из психологических работ идеалистического направления.

Ананьин С. А., История педагогики, Лекции, читанные на Высших женских курсах в 1909/10 уч. году в Киеве, составлены и изданы слушательницами, Киев 1910.

Лекция 24 (стр. 74—78), посвященная Гербарту.

Барт П., Элементы воспитания и обучения, часть педагогическая, перевод под ред. В. А. Волкович, изд. Богданова, СПБ 1913; Часть дидактическая, перевод под ред. В. А. Волкович, Богданова, СПБ 1913.

В книге имеется ряд глав и параграфов, посвященных Гербарту и Гербарт-Циллеровской школе (например «Часть педагогическая», весь конец I тома (стр. 240—275) содержит изложение взглядов Г. и Ц. на разные вопросы школьной дидактики — концентрация и связь предметов, последовательность обучения; деление школы на классы; культурноисторические ступени Циллера и пр. «Часть дидактическая» в отд. IV — «Разнообразие приемов в зависимости от возраста и индивидуальности» содержит критику теории Г. о возрастных стадиях развития и различных приемов воспитания и обучения на них). Помимо этого имеются ссылки на Г. и Ц. с изложением и критикой отдельных частных пунктов их учения (например ч. 1, стр. 1—2—о воспитывающем обучении; стр. 43—44—общие взгляды Г. на воспитание; стр. 55, 162 — взгляд Г. на наказание; стр. 67—68—учение Г. о нравственном воспитании; стр. 177—178—учение Циллера о необходимости целевых установок и сообщения их ученикам; стр. 194 и след. — методика заучивания и т. д.). Работа Б. дает немало материала для критического освещения дидактики Г. и Ц., хотя сам Б. нередко разделяет взгляды Г.

Бауманн Ю., Введение в педагогику, История педагогических теорий. Общая педагогика (педагогическая психология); со 2-го немецкого издания перевел Г. Зоргенфрей, изд. М. Вольф, СПБ 1905 , стр. 150.

На стр. 68—74 дано очень сжатое изложение педагогических взглядов Гербарта.

Бертон В., Принципы обучения и его организация, перев. с англ. под ред. проф. Г. П. Вейсберга и Е. В. Гурьянова с предисл. проф. Г. П. Вейсберга, Учпедгиз, М. 1934, гл. V, Значение гербартианских формальных ступеней, стр. 197—206.

Гончаров Н. К., Наглядность как дидактический принцип (в школе). «Советская педагогика» № 5—6, 1937, ноябрь-декабрь, стр. 53—64; Коменский, Песталоцци, Гербарт, Лай. Ушинский, Вахтеров; О Гербарте, стр. 55—56.

Даденков Н. Личность в современной немецкой педагогике (ж. М. Н. П., 1911, октябрь, отд. по нар. образованию, стр. 196—237).

Дебольский Н. Г., Образ педагогических трудов Гербарта в связи с его философскими учениями («Педагогический сборник», издав. при Главном Управлении военно-учебных заведений, 1875 , кн. 1, стр. 1—17).

Дебольский Н. Г., Очерк лекций по педагогике Гербарта («Педагогический сборник» № 1, 2, 3, 4, 6, 7, 1875).

Демков. М., История западноевропейской педагогики, изд. Сытина, М. 1912, гл. 39, о Гербарте.

Жилин М. В., свящ. Дидактическое значение и место библейской истории по взглядам гербартианцев («Педагогический сборник», издав. при Главном Управлении военно-учебных заведений СПБ 1894, август, стр. 73—94, сентябрь; стр. 192—221, ноябрь, стр. 416—434, декабрь, стр. 461—475).

Запольский Н. Н., Анекдот в истории, Этюд к характеристике Гербартовской школы в педагогике. («Педагогический сборник», издав. при Главном Управлении военно-учебных заведений», СПБ 1888, апрель, стр. 372—404).

Запольский Н., О концентрации в обучении («Педагогический сборник», издав. при Главном Управлении военно-учебных заведений, СПБ 1886, январь, стр. 53—72, февраль, стр. 141—157).

Запольский Н., Теория и практика преподавания по учению Гербартовской школы в педагогике («Педагогический сборник», издав. при Главном Управлении военно-учебных заведений, П. 1886, сентябрь, стр. 154—188, октябрь, стр. 241—252).

Приложение к статье Запольского см. «Материалы для практической методики преподавания предметов общеобразовательного курса по учению гербартовской школы в педагогике».

Каптерев П. Ф., Дидактические очерки, П. 1915, гл. IV (стр. 39—52), посвящена изложению дидактики Гербарта.

Комаровский Б. Б., проф., К истории гербартианского направления в педагогике, «Советская педагогика» № 2,1940, Учпедгиз.

Красновский А. А., Дидактические взгляды Гербарта, «Начальная школа» № 6 — июнь, 1938, стр. 25—34.

Левитин С. А., Педагогические идеи Гербарта и Монтессори, т. I; Дрессировка детской души, М. Литерат. Издат., Отдел Нар. Ком. по Просвещ., 1918, стр. 102. (Первоначально печаталось в виде статей в «Русской Школе» с № 2—3 1916 г.).

Ленский, Б., Педагогические сочинения И. Гербарта, изданные О. Вилльманом, т. I, Лейпциг 1873 (в журн. «Дело» № 7—8, 1874), ред. изд. Н. Шульгин, СПБ, отд. II, обзор «Иностранная литература», стр. 122—133.

Л—ский А., Педагогические идеи Гербарта («Русская Мысль» № 10, 1901, октябрь, стр. 119—139).

Любомудров С., Мысли Гербарта о значении и преподавании древних языков, «Филологическое Обозрение», т. I, 1891, стр. 74—84.

Медынский Е. Н., — БСЭ, т. 15, стр. 437—438, МСЭ, изд. 2-е, т. 3, стр. 105—106.

Медынский Е. Н., проф., История педагогики, ч. 1, Учпедгиз, 1938, гл. XIV, стр. 188—202.

Монро П., История педагогики, перев. с англ. М. Райх, под ред. проф. Н. Д. Виноградова, ч. II, Новое время, изд. 3-е, М., изд. «Мир», 1917, стр. 249—266, посвящ. Гербарту.

Музыченко А. Ф., Иоганн Фридрих Гербарт и его школа. В книге «Успенский В. В., Ивановский В. Н., Ельчанинов А. В. и др.».

Очерки по истории педагогических учений. С портр. в тексте. Кн-во «Польза», В. Антик и К-о, 1911, стр. 229; «Педагогическая Академия в очерках и монографиях» («Воспитание в семье и школе»), под общ. ред. проф. А. П. Нечаева; см. на стр. 146—170 статью А. Ф. Музыченко «Иоганн Фридрих Гербарт и его школа».

Наторп П., Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности, перев. А. Громбаха, изд. Богданова, СПБ 1914; на стр. 276—315 дается критика учения Гербарта и Циллера о воспитании воли и о нравственном воспитании путем «воспитывающего обучения».

Наторп П., Философия как основа педагогики. Перев. с нем., предисловие Г. Шпетта. М. Ключков, 1910, стр. 106.

Во «Введении» и в главе 1 имеются критические замечания, направленные против учения Г. об этике и психологии, как фундаменте педагогики.

Николаевский И., Иоганн Фридрих Гербарт как педагог, ж. М. Н. П. 1876 г., ч. 187, сентябрь, стр. 11—46 и октябрь, стр. 47—74.

Одинцов М. В., К вопросу о воспитывающем обучении в советской школе (опыт постановки проблемы). «Советская педагогика» № 2, 1938, стр. 15—31.

Рубинштейн М. М., История педагогических идей в ее основных чертах, М. 1916, гл. XX, стр. 207—214; гл. XXIII, Идея научнообоснованной педагогики и педагогический интеллектуализм Гербарта, стр. 239—251.

Сабинина М. В., Иоганн Фридрих Гербарт и его педагогика, СПБ 1888, тип. В. Балашева, стр. 25—31.

Селиханович А., История педагогики на Западе и в России, изд-во «Сотрудник», Петроград—Киев 1917, IV, стр. 272; гл. 20, стр. 147—157, «Гербарт».

Соколов П., История педагогических систем, изд. О. В. Богдановой, СПБ 1913, стр. 708, гл. 46—48 (стр. 472—519), посвящ. Гербарту; гл. 49 (стр. 520—534) — гербартианцам (Стою и Штрюммелю).

Уфер Х., Краткий очерк педагогики Гербарта, перев. с нем. И. Автократова, изд. журн. «Гимназия», Новочеркасск 1898, стр. 117.

Фогель, Философские основания педагогики. Локк, Кант, Гегель, Шлейермахер, Гербарт, Бенеке, Введение к пониманию научной педагогики, изд. журн. «Гимназия», Митава 1892, стр. 87—117, «Гербарт».

Циглер Т., проф., История педагогики, автор. изд., перев. с 3-го нем. изд. Е. Цитрон и А. Карнауховой, под ред. С. Ананьина, изд-во «Сотрудник», Петербург—Киев 1911, стр. 391—403, «Гербарт».

Шишкин Н., — О детерминизме в связи с математической психологией («Вопросы философии и психологии», кн. 8).

Шмидт К., История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов, изд. 3-е, перев. О. Циммермана, т. I—IV, изд. М. Солдатенкова, М. 1881, стр. 418—438, «Гербарт».

Bagier, G. Herbart und die Musik. Mit besonderer Berücksichtigung der Beziehungen z. Ästhetik u. Psychologie. (Гербарт и музыка, в особенности со стороны отношения к эстетике и психологии.) Langensalza, Beyer u. Söhne, 1911. стр. 6, 168 (Pädag. Magazin, Abhandlungen v. Gebiete d. Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Begr. v. F. Mann, № 430).

Böhm, A. Die Beziehungen zwischen Platos und Herbarts Pädagogik. (Педагогика Г. о работе в ее отношении к педагогике Платона). Langensalza, Beyer u. Söhne, 1915, стр. 55. (F. Mann's Pädag. Magazin, Heft 596).

Budde, G. Die philosophische Grundlegung d. Pädagogik Herbarts im Urteile P. Natorps. (Философское обоснование педагогики Гербарта в оценке П. Наторпа.) Langensalza, Beyer, 1913, стр. 26. (Pädag. Magazin, Abhandlungen v. Gebiete d. Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Begr. v. F. Mann, Heft 536.)

Buff, A. Bedarf d. Erziehungsziel Herbarts eine Ergänzung? (Нуждается ли в дополнении цель воспитания, устанавливаемая Гербартом?) Langensalza, Beyer u. Söhne, 1918, стр. 25. (F. Mann's Pädag. Magazin, Heft 673.)

Clostermann, Gerhard. Die Grundlagen d. formalen Erziehungstheorie v. Herbart, Natorp, Willmann-Toischer u. a. (Основы теории воспитания, построенной на формальном принципе. Изложены с помощью сравнительного структурного анализа воспитательных систем Гербарта, Наторпа, Вилльман-Тойшера и др.) Münster in Westph. «Münster-Verlag», 1925, XVI, стр. 268, M. 9.

Compayré, G. Herbart et l'éducation par l'instruction. (Гербарт и воспитывающее обучение.) Paris, Dalaplane, 1903, 90 cent.

Credaro, Luigi. La pedagogia di G. F. Herbart. (Педагогика И. Ф. Гербарта.) Изд. 4. Torino, Paravia, 1915, XVIII, стр. 319, L. 3.

Есть немецкий перевод (со 2-го изд. 1902) J. Bluwstein'a, Wittenberg, K. Herrose, 1913, стр. 114.

Dietering, P. Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt. (Педагогика Гербарта с точки зрения современных воспитательных стремлений.) Leipzig, F. Eckardt, 1908, XVIII, стр, 200. M. 6.

Döpp-Verwald, H. Erziehender Unterricht und menschliche Existenz. Weimar, Böhlau, 1932, стр. 70.

Edilian, G. Kritik der Zillerschen Formalstufentheorie. (Критика Циллеровской теории формальных ступеней.) Leipzig. Fock, 1909. стр. 82, M. 1. 20.

Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Herausgegeben u. W. Rein. B-de 1—7. Langensalza, Beyer, 1895—1899. Aufl. 2, 11 B—de, 1903—1911. (Энциклопедия педагогики. Изд. В. Рейном, тт. 1—7. Лангензальца, Бейер, 1895—1899. Изд. 2-е, 11 томов, 1903—1911.) Одно из основных пособий по изучению гербартианства. Энциклопедия разъясняет многие понятия и термины гербартианской педагогики и отражает взгляды гербартианской школы по многим педагогическим вопросам. Особенно важны статьи:

т. I. «Didaktik» (Дидактика) Рейна.
т. II. «Erziehender Unterricht» (Воспитывающее обучение).
» » «Erziehung» (Воспитание).
» » «Formalstufen» (Формальные ступени обучения).
т. III. «Interesse» (Интерес).
т. IV. «Konzentration» (Концентрация).
» » «Lehrplan» (Учебный план) В. Рейна.
» » «Methode» (Метод).
» » «Moralunterricht» (Преподавание морали).
т. V. «Regierung der Kinder» (Управление детьми) В. Рейна.
т. VII. «Volksschule» (Народная школа) В. Рейна.
» » «Zucht» (Дисциплина) Шуберта.

Интересны также статьи о Гербарте (в изд. 2-м, т. IV, см. в рубрике «Литература о педагогике Гербарта» под Thilo, Flügel, и др.) Стое (Блинкнера — в изд. 1-м, т. VI), Циллере (Бейера — в изд. VII 1-м, т.).

Engel, M. E. Grundsätze d. Erziehung u. d. Unterrichts nach Herbart, Ziller und A. Diesterweg. (Принципы воспитания и обучения по Гербарту-Циллеру и по А. Дистервегу.) Berlin, Weidmann, 1887, VI, стр. 176.

(Preisgekrönte Beantwortung d. v. d. Diesterwegstiftung in Berlin gestellten Aufgabe: Welche Berührungspunkte bieten hinsichtlich ihrer Erziehungs-und Unterrichtsgrundsätze Herbart-Ziller und A. Diesterweg?).

Felsch. Die Hauptpunkte d. Psychologie mit Berücksichtigung d. Pädagogik und einiger Verhältnisse d. gesellschaftlichen Lebens. (Основные положения психологии в связи с педагогикой и некоторыми отношениями общественной жизни.) Cöthen, O. Schulze, 1904, стр. 478.

В книге имеется критика педагогического учения Гербарта (книга входит в список реком. л-ры о Гербарте в работе Weiss'a, Herbart, 1926.)

Flügel, Otto. Herbarts Lehren und Leben. (Жизнь и учение Гербарта.) Leipzig, Teubner, 1907, IV, стр. 156. (Aus Natur u. Geisteswelt, Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen, B. 164.) То же, изд. 2-е, 1912, IV, стр. 138. (В 1923 г. вышла брошюра того же автора, J. F. Herbart, Leipzig, Ioachim, ст. 44).

Foltz, O. Gedanken des Pädagogen und Philosophen Herbart. Aus Herbarts sämtlichen Werken ausgewählt und zusammengestellt. (Мысли педагога и философа Гербарта, выбранные из полного собрания его сочинений и систематически сгруппированные.) Langensalza, Beyer u. Söhne, 1910, 4., стр. 162.

Franke, F. Herbart. Grundzüge seiner Lehre. (Гербарт. Основы его учения.) Leipzig, Göschen, 1909, стр. 176.

Frick, O. Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für d. Unterricht an d. höheren Schulen zu verwerten? (Separatabdruck d. Referate d. Direktor Dr. Frick (Halle) u. d. Direktor Dr. Friedel (Stendal) zu d. Verhandlungen d. vierten Direktoren-Konferenz d. Provinz Sachsen). (В какой мере применимы дидактические принципы Гербарта —Циллера—Стоя к преподаванию в средней школе? Отдельные оттиски рефератов директора д-ра Фрика (Галле) и д-ра Фриделя (Стендаль) на 4-й конференции директоров провинции Саксонии.) Berlin, Weidmann, 1883, стр. 125.

Frischeisen—Köhler, M. Bildung und Weltanschauung. Einführung in die pädagogischen Theorien. (Образование и миросозерцание. Введение в педагогические теории.) Charlottenburg, Mundus Verlagsanstalt, 1921, стр. 191. (Philosophisch-pädagogische Bibliothek, B. II).

Fritsch, Th. J. F. Herbarts Leben und Lehre mit besonderer Berücksichtigung seiner Erziehungs- und Bildungslehre (Жизнь и учение о воспитании и образовании.) Leipzig, B. G. Teubner, 1921, стр. 121 (Aus Natur und Geisteswelt, B. 164).

Fröhlich, G. Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart—Ziller—Stoy's in ihren Grundlehren gemeinfasslich dargestellt und an Beispielen erläutert. Für Erzieher, Leiter und Lehrer niederer und höherer Schulen. (Научная педагогика Гербарта—Циллера—Стоя, общепонятно изложенная в своих основных положениях и поясненная примерами. Для воспитателей, руководителей и преподавателей низших и средних школ.) 5. verb. und verm. Ausgabe, Wien u. Leipzig, Pichler's Witwe u. Sohn, 1892, XII, 4, стр. 231.

De Garmo. Herbart und the Herbartians. (Гербарт и гербартианцы.) N.-York, 1896.

Gockler, L. La pédagogie de Herbart (Thèse). Педагогика Гербарта (Диссертация.) Paris, Hachette et C°, 1905.

Gues, François. Histoire de l'instruction et de l'éducation. Ed. 2, Paris, Alcan, 1913, стр. 724, Chap. XIV. Les continuateurs de Rousseau. Стр. 243—248 посвящ. Канту; автор рассматривает его почти исключительно как «продолжателя» (continuateur) и «ученика» (disciple) Руссо, уделяя главное внимание сочинению К. «О педагогике».

Гл. XX. Developpement de la science de l'éducation au XIX siècle. (Развитие науки о воспитании с XIX в.) (стр. 379—446) посвящена целиком Гербарту, давая довольно полное изложение его педагогической системы, особенно дидактики. Изложение очень живое и легкое. Однако оценка, даваемая Гербарту, преувеличена в положительную сторону: автор совершенно не отмечает недостатков Гербарта и вообще недостаточно критически к нему относится, находя, что «on n'a rien pu lui opposer de meilleur et de plus rationnel» (ничего еще не могли ему противопоставить лучшего и более рационального). Последний, 3-й отдел главы о Гербарте, рассматривает довольно подробно главнейших гербартианцев: Стоя, Циллера, Рейна и дает перечень второстепенных последователей Гербарта в главнейших странах Европы и Америке.

Haase, Herm. Der ursprüngliche Sinn d. Lehre v. d. Stufen d. Unterrichts. (Первоначальный смысл учения о ступенях преподавания.) Leipzig, F. Brandstetter, 1910, стр. 158.

Haessner, Alf. Geschichte der Kleinkinderpädagogik in Einzeldarstellungen. Ein Leitfaden f. d. Unterricht in d. Frauenschulen, an Oberlyzeen u. in d. Seminaren f. Kinderschullehrerinnen, Kindergärtnerinnen u. Jugendleiterinnen. I. Heft—Pestalozzi, Fröbel, Herbart u. d. christliche Kleinkinderschule. (История педагогики дошкольного возраста в отдельных очерках... Вып. I., Песталоцци, Фребель, Гербарт...) Leipzig, Teubner, 1914, IV, стр. 41.

Henny, Josef. Die Lehre Herbarts vom Interesse. Darstellung und Kritik. (Учение Гербарта об интересе. Изложение и критика.) Calendaria, 1931, стр. 98. (Диссертация.)

Sallwürk, E. V. Herbarts Lehrjahre. (Годы учения Гербарта.) Bielefeld, Velhagen u. Klasing. Год издания точно неизвестен; от 1886 до 1890, стр. 24. (Sammlung pädag. Vorträge, 4, hersg. v. W. Meyer—Markan.)

Sallwürk, E. V. Streifzüge zur Jugendgeschichte J. F. Herbarts. (Черты из истории юности Гербарта.) Langensalza, Beyer u. Söhne, 1903, стр. 48. (F. Manns Pädag. Magazin, Heft, 199.)

Johann Friedrich Herbarts Leben. (Жизнь Гербарта.) (J. F. Herbart's pädag. Schriften... hersg. v. F. Bartholomai, B. I, Aufl. 5, Langensalza, Beyer u. Söhne, 1890, стр. 3—110.)

Подробная биография Гербарта, детально освещающая его работу как педагога-теоретика и практика (его деятельность в качестве частного воспитателя, профессора, руководителя педагогических семинарий; дается также краткое изложение основных идей его важнейших педагогических работ).

Kahl, Willy. Herbart als Musiker. Neue Beiträge mit unveröffentlichtem Briefe Herbarts. (Гербарт как музыкант. Новые данные об одном неопубликованном письме Гербарта) Langensalza, Beyer u. Söhne, 1926, стр. 43. (Herbart-Studien, Hersg. v. G. Weiss, Heft 4, F. Mann's Pädag. Magazin, Heft 1078.)

Kammfer, B. Moralpädagogik und Unterricht bei J. F. Herbart und F. W. Förster. (Моральное воспитание и обучение у И. Ф. Гербарта и Ф. В. Ферстера.) Langensalza, H. Beyer u. Söhne, 1914, стр. 69. (F. Mann's Pädag. Magazin, Heft 565.)

Kehrbach, K. Das pädagogische Seminar J. F. Herbarts in Königsberg. (Педагогический семинар Гербарта в Кенигсберге.) In: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, B. 1, Heft 1.

Knospe, P. Die Bedeutung Herbarts im Lichte d. Schulgeographie d. Gegenwart. (Значение Гербарта в свете требований методики современной школьной географии.) Langensalza, Beyer u. Söhne, 1913, стр. 17. (Fr. Mann's Pädag. Magazin, N 545.)

Kubbe, K. Charakterbildung bei Herbart und Meuman. Speziell die Bedeutung des Vorstellungslebens für die Charakterbildung. (Образование характера по Гербарту и Мейману; в частности влияние деятельности представления на образование характера.) Изд. 6-е, стр. 109, Langensalza, Beyer u. Söhne, 1912 (Pädag. Magazin, Abhandlungen v. Gebiete d. Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften. Begr. v. N. Mann, N 469.)

Kurfess, Fr. Zwei Pädagogiker d. Gegenwart: Spranger, Willmann in ihren kulturschöpferischen Ideen. Paderborn, Schöningh, 1932, стр. 152.

Lehrproben und Lehrgänge aus d. Praxis d. Gymnasien und Realschulen z. Förderung d. Interessen d. erziehenden Unterrichts unter Mitwirkung bewährter Schulmänner, herausgegeben v. Dr. O. Frick und G. Richter. (Примерные уроки и учебные курсы из практики гимназий и реальных школ. В целях содействия воспитывающему обучению изд. при участии опытных педагогов О. Фрик и Г. Рихтер.) Изд. с 1884 г. В наст. момент изд. в Halle an d. Saale. Ред-изд. Aug. Nebe.

Один из основных методических журналов Гербарт - Циллеровской школы; помещены примерные уроки, методические проработки на отдельные темы (по разных учебных дисциплин), статьи по общей и частной методике являются очень важными источниками для ознакомления с Гербарт-Циллеровской методикой.

С 1909 г. название журнала: Lehrproben u. Lehrgänge aus d. Praxis d. höheren Lehranstalten. В Ленинской б-ке имеются за 1884—1913 гг. (Hefte I—117) без перерывов.

Lemensick, E. Die Theorie d. formalen Bildung. (Теория формального образования.) Langensalza, Beltz. (Göttinger Studien, hersg. v. H. Vohl, Heft 6.)

Mauxion, M. L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart. (Воспитывающее обучение и педагогические теории Гербарта.) Paris, Alean, 1901 (1900). Fr. 2. 50.

То же, Paris, Alean, 1906.

Messmer, O. Grundlinien z. Lehre v. d. Unterrichtsmethoden auf logisch und experim. Basis nebst kritischen Anmerkungen über die «formalen Stufen» v. Ziller. (Основы учения о методах преподавания на экспериментальном и логическом базисе вм. с критическими замечаниями о «формальных ступенях» Циллера.) Leipzig, Teubner, 1905, стр. 238.

Messmer, O. Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode. (Критика учения о методе преподавания.) Leipzig, Teubner, 1905, стр. 130. Критика Циллеровской теории формальных ступеней.

Natorp, P. Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben d. Erziehungslehre. (Гербарт, Песталоцци и современные задачи учения о воспитании.) 3. Aufl. mit Anhang: Kant oder Herbart? (3-е изд. с дополн. главой «Кант или Гербарт?») Stuttgart, F. Frommann, 1922, стр. 187. (Gesammelte Abhandlungen z. Sozialpädagogik, Heft 2.; на русск. языке использов. Левитиным в его книге о Гербарте).

Ostermann, W. Die hauptsächlichsten Irrtümer d. Herbartischen Psychologie und ihre pädagogischen Konsequenzen. Eine kritische Untersuchung... (Главнейшие ошибки Гербартовской психологии и их последствия для педагогики. Критическое исследование...) Oldenburg, 1887, стр. 264.

Ostermann, Wilch. Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie und ihre pädagogische Konsequenzen. (Главнейшие ошибки Гербартовской психологии и их последствия в области педагогики.) Изд. Oldenburg, Schulzesche Hofbuchdr. 1919, VI, стр. 240.

Paulsen, F. Geschichte d. gelehrten Unterrichts an d. deutschen Schulen und Universitäten, 3. erweiterte Auflage, B. II, Berlin u. Leipzig, W. de Gruyter, 1921. (История научного преподавания в немецких школах и университетах. Стр. 243—247 — характеристика педагогических взглядов Гербарта. См. также предметный указатель к книге, стр. 811 под «Herbart». Основная точка врения автора выразилась в след. словах: «Er stand, eine verständige und unenthusiastische Natur, dem romantisch-nationalen, spekulativ-phantastischen Humanismus fremd gegenüber; ihrer Grundrichtung nach gehören seine philosophischen u. religiösen, seine politischen und pädagogischen Anschauungen d. Denkweise d. Aufklärung an.» («Рассудительная и чуждая энтузиазма натура, он резко противостоял романтически-национальному, спекулятивно-фантастическому гума-

низму; его философские и религиозные, политические и педагогические воззрения принадлежали, по основному их направлению, образу мыслей эпохи Просвещения»).

Prach, Alfr. Die Arbeit d. Lehrers. (Работа учителя.). Langensalza, Beyer u. Söhne (между 1926 и 1930). (Herbart-Studien, hersg. v. G. Wein, Heft 3, F. Mann's Pädag. Magazin, N 1073.)

Rein, Wilch. Die deutsche Schule im deutschen Staat. Mit Beziehung auf d. Reichsschulgesetzgebung. (Немецкая школа в немецком государстве. В связи с государственными школьными законодательствами.) Langensalza, Beyer u. Söhne, 1926, стр. 35. (Herbart-Studien, Heft 2, Mann's Pädag. Magazin, Heft 1065.)

Rein, W. Die Herbartische Pädagogik im Lichte d. Gegenwart. (Педагогика Гербарта в свете современности.) Langensalza, Beyer u. Söhne, 1915, стр. 42, M. O. 85.

Rein, Wilch. J. F. Herbart als Pädagog. (И. Ф. Гербарт как педагог.) В кн. Enzyklopädisches Handbuch d. Pädagogik, hersg. v. W. Rein, 2-е изд., том IV, стр. 227—253. Langensalza, Beyer u. Söhne, 1906.

Rein, W. Pestalozzi, Herbart und die Gegenwart. Rede. (Песталоцци, Гербарт и современность. Речь.) Langensalza, Beyer u. Söhne, 1918, стр. 23.

Rein W., Pikel A., Schiller E. Theorie und Praxis d. Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen, I—VIII Schuljahr (Теория и практика преподавания в народной школе по Гербартовским принципам, 1—8 гг. обучения.) Leipzig, Bredt.

I Schuljahr, Aufl. 8, 1908.
II » Aufl. 3, 1887.
III » Aufl. 4, 1901.
IV » Aufl. 3, 1892.
V » Aufl. 3, 1897.
VI » Aufl. 3, 1900.
VII » Aufl. 3, 1906.
VIII » Aufl. 3, 1910.

Собрание общих методических статей и примерных разработок (уроков) по всем предметам, входящим в курс общеобразовательной 8-летней народной школы. Одно из основных капитальных руководств по Гербарт-Циллеровской дидактике.

Rissmann, R. Volksschulreform. Herbartianismus, Sozialpädagogik, Persönlichkeitsbildung. (Реформа народной школы, Гербартианство, социальная педагогика, воспитание личности.) Leipzig, J. Klinkhardt, 1911, стр. 122.

Röth, Gustav. Die praktischen Aufgaben d. erziehenden Unterrichts. Zugleich eine Würdigung moderner Bestrebungen auf dem Gebiete des Unterrichts v. Standpunkt Herbartischer Pädagogik aus. (Практические задачи воспитывающего обучения; с одновременной оценкой современных течений с точки врения гербартианской педагогики.) München, Hufeland, 1911, стр. 32. (Lehrerprüfungs- und Informationsarbeiten, Heft 47.)

Rude (Ziegler). «Literatur d. Pädagogik Herbarts und seiner Schule». (Литература о педагогике Гербарта и его школы.)

Sallwürk, E. Das Ende der Zillerschen Schule. (Конец Циллеровской школы.) Frankfurt a. M., Diesterweg, 1904, стр. 73.

Sallwürk, E. Die didaktischen Normalformen. (Нормальные дидактические формы.) Aufl. 7—8, Frankfurt a. M., Diesterweg, 1920, IV, стр. 153.

Критика теории Циллера о формальных ступенях и собственная система стад. или моментов обучения) Салльвюрка.

Sallwürk, E. V. Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Zur pädagogischen Kritik. (Воспитание образа мыслей и культурная история. К педагогической критике.) Langensalza, Beyer, 1887, стр. 104.

Sallwürck, E. V. Handel und Wandel, d. pädagogischen Schule Herbarts. Изд. 2-е, Langensalza, Beyer u. Söhne, 1885, стр. 75.

Sallwürck, Ernst V. Interesse und Handeln bei Herbart. (Интерес и действие по Гербарту.) Изд. 2-е, Langensalza, Beyer u. Söhne, 1912, стр. 12 (F. Mann's Pädag. Magazin, Heft, 147).

Ströfe, Hermann. Herbarts Psychologie im Verhältnis zu seinem Er-

ziehungsideal. (Психологическое учение Гербарта в отношении к его идеалу воспитания.) 1907.

Strümpell, L. Das System d. Pädagogik Herbarts. (Система педагогики Гербарта.) Leipzig, A. Deichert Nachfolger, 1894, стр. 109 (Pädag. Abhandlungen, Heft 3.)

Strümpell. Die Pädagogik der Philosophen (Kant, Fichte, Herbart), 1843.

Thilo, Flügel, O., Rein, W., Rude. Herbart und Herbartianer. Beitrag z. Geschichte d. Philosophie u. d. Pädagogik. (Гербарт и гербартианцы. К истории философии и педагогики.) Zusammengesetzt aus d. Arbeiten. v. Thilo, Flügel, Rein, Rude. Langensalza, Beyer u. Söhne, 1894, стр. 154.

Отдельн. оттиск статей 4-х упомянутых выше авторов из тома IV «Handbuch d. Pädagogik», hersg. v. W. Rein. (Изд. 2-е, Langensalza, Beyer u. Söhne, 1906, стр. 216—278.) Статьи эти следующие: Thilo (O. Flügel) «J. F. Herbart als Philosoph». (И. Ф. Гербарт как философ); Flügel, O. «Literatur d. Philosophie Herbarts und seiner Schule» (Л-ра о философии Гербарта и его школы); Rein, W. «J. F. Herbart als Pädagog» (И. Ф. Гербарт как педагог).

Ufer, Chr. Vorschule d. Pädagogik Herbart's. (Введение в педагогику Гербарта.) Aufl. 4, Dresden, Bley u. Kämmerer, 1896, X, стр. 96. См. русск. пер. Уфер. Х., «Краткий очерк педагогики Гербарта».

Wagner, E. Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts (Psychologie, Ethik und Pädagogik). Aus sämtlichen Werken und mit eigenen Worten des grossen Denkers übersichtlich und systematisch geordnet und zusammengestellt. (Полное изложение учения Гербарта (психология, этика и педагогика). Передано собственными словами мыслителя «в систематических» извлечениях из полного собрания сочинений). Изд. 10-е. Langensalza, Schulbuchhandlung, 1903, стр. 398. (Gresslers Klassiker d. Pädagogik.)

Walther, Heinrich. Friedrich Herbarts Leben und pädagogische Entwicklung bis 1800. (Жизнь Ф. Гербарта и развитие его педагогических взглядов до 1800 г.) Leipzig, Spamer, 1912, VII, стр. 174. (Диссертация Эрлангер 29 сен., 1912 г.) Книга вышла также (в более полном виде) в изд. «Stuttgart u. Berlin», 1912, под измененным заглавием: «Herbarts Charakter und Pädagogik in ihrer Entwicklung», VII, стр. 308.

Weiss, Georg. Die Anfänge des pädagogischen Universitäts-Seminars zu Königsberg 1809—1815. (Основные принципы педагогического университетского семинария в Кенигсберге 1809—1815.) Langensalza, Beyer, 1912, стр. 32.(Диссертация, Иена, 11 нояб., 1912 г.) Эта работа помещена также в «Deutsche Blätter f. erzieh. Unterricht», Jahrg. 40.

Weiss, G., J. F. Herbart. Langensalza, Beyer (между 1926—1930). (Herbart-Studien, Heft 5-F, Mann's Pädag. Magazin, Heft 1090).

Weiss, G. Herbart und seine Schule. (Гербарт и его школа.) München, Reinhardt, 1928, стр. 262, с портр. (Geschichte d. Philosophie in Einzeldarstellungen. Abt. VIII. Die Philosophie d. neueren Zeit, II. Bd. 35.) Библиография, стр. 253 (по пед-ке указ. 6 названий по 1921 г.). Гл. VI,ч. 2-я под загл.: «Allgemeine Pädagogik» 4 (стр. 173—227) излагает общие основы педагогики Гербарта. (Часть III) «Herbarts Schule» (Школа Гербарта) на стр. 240—253 дает краткую характеристику взглядов главнейших последователей Гербарта в области педагогики (Meyer, Walter, Ziller, Stoy, Dorpfeld, Frick, Rein).

Weiss, G. Prof. Dr. Spranger über Herbart's Pädagogik. (Проф. Шпрангер о педагогике Гербарта.) Dresden, Bley u. Krämmerer, 1916, стр. 16. (Zur Pädagogik d. Gegenwart, Heft 44.) За характеристикой педагогики Гербарта идет (очень беглая) характеристика наиболее выдающихся гербартианцев. В заключение дана небольшая библиография важнейшей (немецкой) литературы о Гербарте и гербартианцах (1887—1922). Книга все же пригодна для первоначального ознакомления с педагогикой Гербарта.

Wiget, Th. Die formalen Stufen d. Unterrichts. Einführung in d. Schriften Zillers. (Формальные ступени обучения. Введение в изучение Циллера.) Aufl. 10, Chur, H. Keller, 1911, стр. 119.

Willmann, O. Herbarts pädagogische Schriften (Педагогические сочинения Гербарта), 3-е изд., Лейпциг 1881 г.

Ziechner, A. Herbarts Ästhetik, dargestellt mit besonderer Berücksichtigung auf seine Pädagogik und im Zusammenhang mit d. Entwicklung d. Ästhe-

tik an d. Wende des 18. zum 19. Jahrhundert. (Эстетика Гербарта, в особенности в ее связи с гербартовской педагогикой и с развитием эстетики на грани 18 и 19 столетий.) Leipzig 1908.

Ziegler, Th. Geschichte d. Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. (История педагогики и в особенности среднего образования.) Изд. 5-е.

§ 15 отдела IV (стр. 329—340) посвящен Гербарту; автор излагает педагогическое учение Гербарта и дает его сжатую оценку (главным образом с точки врения (буржуазно понимаемых) идей социального воспитания и трудовой школы, отмечая односторонний интеллектуализм, этический индивидуализм и зародыши абстрактного формального схематизма в педагогике Гербарта, что (все вместе) может привести к школе односторонней интеллектуалистической учебы и к ложному моральному воспитанию в направлении такой же интеллектуалистической, рассудочной морали. Социально-классовой основы педагогики Гербарта автор совершенно не касается и не выясняет.

Ziegler, C. Literatur der Pädagogik Herbarts und seiner Schule. (Библиография педагогических сочинений Гербарта и его школы.) В кн.: Enzyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Hersg. v. W. Rein. Изд. 2-е, том IV, стр. 264—278. Langensalza, Beyer u. Söhne, 1906.

Ziller, O. Verteidigung der Philosophie und Pädagogik v. Herbart gegen die Angriffe v. Theobald Ziegler. (Защита философии и педагогики Гербарта от нападок Т. Циглера.) Dresden — Blasen. Bley u. K°, 1912, стр. 20. (Aus Jahrb. d. Ver. für die wiss. Pädag.)

Zimmer, Hans. Führer durch die deutsche Herbartliteratur. (Путеводитель по немецкой литературе о Гербарте.) Langensalza, J. Beltz, 1910, 6, стр. 189.

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

Алкивиад — известный государственный деятель в древних Афинах (род. в 451 г. до н. э.) — 177.
Аристофан — древнегреческий драматург, автор комедий — 177.
Буонапарт (Наполеон Бонапарт) — 67.
Виргилий — римский поэт — 91.
Вестри — известный танцовщик нового времени — 239.
Геродот — греческий историк, автор труда по истории греко-персидских войн — 72,77.
Гомер — полулегендарный древнегреческий поэт, считающийся автором «Илиады» и «Одиссеи» — 66, 72, 76, 91—94, 145, 158, 209.
Гораций Квинт Г. Флакк — римский поэт. Писал сатиры, оды и послания — 59.
Евтропий — римский историк IV века, автор Краткой римской истории — 50, 167.
Иффланд — немецкий драматург и актер — 60, 61.
Кант — философ, один из классиков немецкого идеализма — 136—138, 230, 236.
Корнелий Непот — римский писатель, историк, биограф — 93.
Коцебу Август — драматург и романист. Писал нравоучительные, весьма филистерские пьесы. Крайний реакционер — 61.
Ксенофонт — греческий историк, ученик философа Сократа — 52, 72, 210.
Ливий (Тит Ливий) — римский историк, отличающийся больше своим стилем, нежели точностью изложения фактов, горячий патриот, прославляющий величие Рима — 50, 51.
Локк Джон — английский философ и педагог, автор известной книги «Мысли о воспитании».
Менандр — греческий комический поэт, произведения которого почти целиком утеряны и известны в подражаниях — 91.
Нимейер — автор курса немецкой педагогики — 97, 203, 268.
Песталоцци Иоганн Генрих — великий педагог-демократ, основоположник народной школы, создатель общей теории и частных методик начального обучения и воспитания — 105—109, 113—115, 118, 131, 203.
Плавт — римский драматург. Комедии Плавта отличаются мастерским развитием интриги, живостью диалога и здоровым юмором — 59.
Платон — греческий философ, представитель объективного идеализма — 91, 129, 136, 210.
Плутарх — древнегреческий писатель, автор «Сравнительных жизнеописаний» и «Нравоучений», Герои биографий Плутарха образцы активных «добродетелей» — 48.
Ромул — легендарный основатель Рима и первый римский царь — 85.
Руссо Ж. Ж. — 101, 119, 149, 225.
Сократ — греческий философ — 278.
Софокл — древнегреческий поэт, средний из триады драматургов аттической трагедии — 278.
Тацит — римский историк — 154.
Тезей — легендарный афинский царь — 85.
Теренций — знаменитый римский драматург — 59, 91.
Тит Ливий — см. Ливий.
Федон — диалог Платона, посвященный предсмертной беседе Сократа с его учениками — 85.
Фукидид — греческий историк — 210.
Цицерон — великий римский оратор — 77, 91.
Шекспир Вильям — английский драматург и поэт — 60, 73.
Эзоп — греческий баснописец — 109
Якоби — немецкий философ; друг Гете и Виланда — 239.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

Предисловие 3
Иоганн Фридрих Гербарт 5
I. Жизнь и деятельность 6
II. Мировоззрение 19
III. Педагогическая система 25
Письмо к Ристу 47
Отчеты г. фон-Штейгеру 50
Из письма Гербарта к родителям 79
Письмо Карлу Штейгеру 84
Идеи педагогического плана для среднего образования 89
Первые лекции по педагогике 95
О новом сочинении Песталоцци «Как Гертруда учит детей» 105
Идея азбуки зрительного восприятия Песталоцци 116
Об эстетическом представлении о мире как главной задаче воспитания 133
Общая педагогика, выведенная из целей воспитания 148
Книга первая 160
Книга вторая 179
Книга третья 230
Библиография 281
Именной указатель 291

Редактор *Ш. А. Хасбулатов.* Технический редактор *В. И. Иванов.*
Корректор *О. П. Ширяева.*
Сдано в набор 30/XII 1939 г. Подписано к печати 22/VI 1940 г. Учетно-издательских листов 20,99. Печатных листов 18,25. Тираж 50 000 экз. Формат бумаги 60×92¼₁₆.
Учпедгиз № 13103. А28816 Заказ № 816.
Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР.
Москва, Орликов пер., д. 3, третий этаж.

3-я ф-ка книги «Красный пролетарий» треста «Полиграфкнига».
Москва, Краснопролетарская, 16.

Отпечатано с матриц в типографии газ.-журн. изд-ва «Уральский рабочий».
Свердловск, ул. Ленина, 47. Заказ № 6992.

Цена 5р. 45к.

И. Ф. ГЕРБАРТ · ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ

ТОМ I