

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В РОССИИ (XIX—XX вв.)

Хрестоматия



**Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2008**

ББК 74.03(2)

П 24

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

П 24 Педагогическая антропология в России (XIX—XX вв.):

Хрестоматия. — 2-е изд., доп. / Сост. Б.В.Емельянов, Н.Д.Наумов,
Н.В.Остапчук, Т.А.Петрунина. — Нижневартовск: Изд-во Нижне-
варт. гуманит. ун-та, 2008. — 214 с.

ISBN 5-89988-481-9

Книга адресована студентам педагогических вузов и универ-
ситетов, изучающих историю и философию образования. Она бу-
дет полезной для учащихся лицеев, гимназий, колледжей педаго-
гического профиля.

ББК 74.03(2)

ISBN 5-89988-481-9

© Емельянов Б.В., Наумов Н.Д.,
Остапчук Н.В., Петрунина Т.А.,
составление, 2008
© Издательство НГГУ, 2008

ПРЕДИСЛОВИЕ

Одной из отличительных черт российской культуры является ее антропологическая ориентация. Русская философия, литература, искусство дают яркое подтверждение этой идеи. Антропологизм как одна из доминант отечественной культуры проявился и в педагогике: на определенном этапе развития русской педагогической мысли возникает педагогическая антропология как своеобразный синтез философских идей, научных представлений, религиозных установок и педагогических воззрений.

Начиная с середины XIX века, с трудов Н.И.Пирогова и К.Д.Ушинского, идеи педагогической антропологии разрабатывались в работах многих отечественных мыслителей. Эти идеи мы находим в творчестве П.Д.Юркевича, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля, В.В.Зеньковского и др. Их размышления о природе и сущности воспитания, целях и задачах образования, способах и методах обучения были обусловлены представлениями о телесной и духовной природе человека, смысле его существования, т.е. антропологическими идеями.

Всякая система педагогических взглядов, любая педагогическая концепция покоится на определенных представлениях о человеке, характерных для каждой культурно-исторической эпохи. Цели и задачи воспитания и образования невозможно сформулировать более или менее внятно без представлений о том, каким должен быть человек. Педагогика без идеала немыслима. В то же время, без знаний о том, что представляет собой человек данной эпохи в его конкретной данности, каков он есть на самом деле, педагогическая деятельность невозможна, т.к. она неизбежно включает в себя определенное воздействие на воспитуемого. Без представлений о том, что *есть* человек и каким он *должен быть*, педагогика и как наука, и как практическая деятельность не возможна. Педагогика в любую историческую эпоху, в рамках любой культуры основывается на определенном антропологическом фундаменте, то есть совокупности знаний о человеке, присущих данной культуре и данному времени.

Представления о человеке чаще всего присутствуют в педагогических концепциях и влияют на педагогическую практику без

четкого их осознания. И только исследователи историко-педагогического процесса имеют возможность, как бы задним числом, осмыслить, проанализировать и понять антропологическое основание той или иной педагогической теории. Такой анализ очень важен, так как позволяет увидеть педагогику в культурно-историческом контексте, показать, как педагогика через представления о человеке, испытывает сильнейшее влияние со стороны науки, религии, философии, в рамках которых и формируются антропологические представления.

Российская педагогика — это неотъемлемая часть богатейшей и мощной культуры России. В различные исторические эпохи в отечественной педагогике ставились различные цели воспитания, по-разному понималась сущность педагогической деятельности. И это в значительной степени зависело от того, какой идеал человека господствовал в данную эпоху, каким виделся человек педагогам того времени.

В середине XIX в. делаются первые попытки антропологического осмысления педагогики. Начиная с этого времени, в российской педагогике формируется и развивается традиция антропологических исследований, разрабатываемая не только педагогами, но и отечественными философами и психологами. Но многообразные представления о человеке в неявном виде присутствовали в отечественной педагогике издавна. И можно проследить влияние этих представлений на формирование педагогической антропологии в России II половины XIX — начала XX века.

Прежде всего, необходимо учесть те особенности, которыми характеризовалась русская культура на протяжении многих веков. Эти особенности наложили неизгладимый отпечаток на российскую педагогику. Для русской культуры характерно то, что она на протяжении веков была культурой христианской. Несмотря на присутствие множества элементов язычества, в нашей культуре основные доминанты, особенно когда речь идет о таких сферах как философия, литература, педагогика, являются христианскими, православными по своей сути. Христианские представления о человеке, христианская антропология, несомненно, оказали большое влияние как на традицию воспитания и образования, сложившуюся в России, так и на представления педагогов о содержании и целях воспитания.

Для русской культуры характерно пристальное внимание к человеку, к вопросам о смысле его жизни, о его сущности и существовании. Внутренний мир человека, трагизм его существования, противоречивость его бытия — вот что приковывает внимание русской литературы и искусства. Творчество Лермонтова и Тютчева, Достоевского и Бунина является примером этого. Русская философия почти целиком может трактоваться как своеобразное человековедение. Проблематика русской, особенно религиозной, философии насквозь антропологична. Темы поиска смысла жизни, личности человека, трагизма человеческого существования, свободы и творчества — самые характерные для русской философии. Наконец, это пристальное внимание к человеку и наиболее значимым проблемам его бытия проявилось достаточно ярко в педагогике, где размышления о сущности человеческой природы встречаются у всех крупных представителей педагогической мысли, начиная с XVII в.

Российской культуре присуща еще одна черта — целостный взгляд на человека: стремление увидеть его во всем многообразии проявлений, уловить целостность его внутреннего мира, неразрывное единство души и тела, разума и чувств, понять сущность человека во всей ее трагической противоречивости. В русской литературе, философии, педагогике мы находим постоянное воспроизведение этих мотивов.

Таким образом, для русской культуры в целом характерны такие особенности: религиозное, православное мировоззрение как основа размышлений о мире и человеке, пристальный интерес к человеку, стремление разрешить загадку человека, а также целостность как в восприятии реальности, так и в стремлении понять природу человеческой сущности. Все эти особенности российской культуры могут рассматриваться как предпосылки для возникновения педагогической антропологии в России в середине XIX века.

В российской педагогике по-разному понималось содержание воспитания и образования, ставились различные цели и задачи в зависимости от того, какое понимание человека, какой идеал человека господствовал в данную эпоху. В середине XIX века в педагогике России наступил период, когда педагоги стали ощущать необходимость осознания того, какие представления о человеке

лежат или должны лежать в основе их деятельности. Были предприняты первые попытки антропологического осмысления педагогики, и эти попытки связаны с именами Н.И.Пирогова и К.Д.Ушинского.

Человек как предмет воспитания, «правильное развитие человека организма во всей его сложности», — таков, по их мнению, предмет научной педагогики. Поэтому педагогику необходимо обосновать достижениями естественных наук и, прежде всего, анатомии, физиологии, психологии. К.Д.Ушинский пишет: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими требованиями» (Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И.Пирогова).

До недавнего времени педагогическая антропология в истории отечественной педагогики представлялась исключительно в ее материалистическом варианте, как одна из сторон революционно-демократической идеологии. Однако, в последние годы, когда началось освоение русской интеллектуальной истории без идеологических изъятий и фальсификаций, обнаружилась солидная антропологическая традиция в русской христианской педагогике. Уже в работах П.Д.Юркевича «Чтение о воспитании» и «Курс общей педагогики» достижения психологии, физиологии, философии использовались для религиозно-философской интерпретации проблем воспитания и образования. Они должны приготавливать человека «на всякое благое дело, воспитывать в нем дух Божий и свободу». Юркевич писал: «Где дух, там и свобода. Этот исход детей Божьих из плена, это освобождение человека через развитие его моральной сущности есть простейшая, главнейшая и всеобъемлющая цель педагогики» (Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями). Еще большего проникновения в глубины христианской антропологии, ориентированной на педагогику, достигли В.И.Несмелов в его двухтомной работе «Наука о человеке» и В.В.Зеньковский в «Проблемах воспитания в свете христианской антропологии», в которой последний прямо заявляет: «Слабость и некая растерянность современной педагогической мысли связана с ее подчиненностью принципам натурализма, тогда как надлежащее свое осмысление педагогическое

творчество может найти лишь на почве религии, в частности, в христианской антропологии» (В.В.Зеньковский. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии).

Можно утверждать, что педагогическая антропология в России являлась одним из самых значительных педагогических течений, имеющим свою историю и классификацию направлений. Б.М.Бим-Бад различает в ней следующие направления: синтетическо-антропологическое, естественно-научное, социологическое, философское, «опытническое», провиденциалистское и тоталитарное. Уже одно перечисление этих направлений, борьба между ними, место каждого в истории русской педагогики делает отечественную педагогическую антропологию значительной исследовательской проблемой.

Предлагаемая читателю хрестоматия содержит тексты из трудов отечественных мыслителей и педагогов, которые могут дать представление об антропологических основаниях педагогических воззрений и концепций, господствовавших во второй половине XIX — начале XX вв. Знакомство с российской педагогической антропologией этого периода позволит современным педагогам увидеть в новом свете нынешние проблемы образования, позволит глубже понять их природу, истоки и пути решения.

ПИРОГОВ НИКОЛАЙ ИВАНОВИЧ

Николай Иванович Пирогов — ученый, врач, педагог, общественный деятель. Окончил медицинский факультет Московского университета, член-корреспондент Петербургской АН (с 1847 г.), С 1836 г. — профессор кафедры хирургии Дерптского университета и с 1841 г. — профессор Медико-хирургической академии в Петербурге.

Родился в семье мелкого служащего. В 14 лет поступил на медицинский факультет Московского университета, который окончил в 1927 году. Пирогов Н.И. принимал участие в войнах на Кавказе (1847 г.) и в Крыму (1854 г.) — После Крымской войны Н.И.Пирогов из-за постоянных столкновений с реакционным руководством был вынужден уйти из медико-хирургической академии и оставить врачебную работу.

В июне 1856 года Н.И.Пирогов опубликовал свою первую статью «Вопросы жизни», в которой выступил с резкой критикой существовавшей системы воспитания и обучения.

Работая попечителем Одесского (1856—1958 гг.), затем Киевского (1958—1961 гг.) учебных округов, Н.И.Пирогов стремился улучшить постановку обучения в школах и всячески способствовал распространению просвещения, которое он считал наиболее действенным средством преобразования жизни. Чтобы пробудить у педагогов стремление к самостоятельной творческой деятельности, повысить у них чувство ответственности за свое гражданское призвание, Н.И.Пирогов активизирует работу педагогических советов, усиливает педагогическую подготовку учителей на местах. Решающее значение Н.И.Пирогов придавал самой личности воспитателя, отмечая, что высокая нравственность педагога — основа нравственности ребенка.

Отличительной чертой всех его методических исканий было целенаправленное стремление подчинить решение всех методических вопросов главной задаче — формированию человека, ответственному и духовному развитию ребенка.

Педагогические взгляды Н.И.Пирогова отличались известной ограниченностью и противоречивостью, свойственным всему его мировоззрению, но это не умаляет его большой заслуги перед русской педагогической наукой и русской школой.

Сочинения

1. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1953.
2. Письма к сыну. Пг., 1917.
3. Севастопольские письма и воспоминания. М., 1950.
4. Собрание литературно-педагогических, статей. К., 1881.
5. Собрание сочинений. Т. 1—8. М., 1957—1962.

Литература

1. Волкович В.А. Друг человечества Н.И.Пирогов. СПб., 1910.
2. Емельянов Б.В., Петрунина Т.А. Очерки педагогической антропологии в России. Екатеринбург, 1997.
3. Красновский А.А Педагогические идеи Н.И.Пирогова. М., 1949.
4. Франк С.Л. Мирозерцание Пирогова // Путь. Париж, 1832. № 32.

Вопросы жизни

<...> Мы живем, как известно, в девятнадцатом веке, «по преимуществу» практическом.

Отвлечения, даже в самой столице их, Германии, уже не в ходу более. А человек, что ни говори, есть действительно только одно отвлечение.

Зоологический человек, правда, еще существует с его двумя руками, и держится ими крепко за существенность; но нравственный, вместе с другими старосветскими отвлечениями, как-то плохо принадлежит настоящему.

Впрочем, не будем несправедливы к настоящему. И в древности искали людей днем с фонарями; но все-таки искали.

Правда, языческая древность была не слишком взыскательна. Она позволяла иметь всевозможные нравственные религиозные убеждения; можно было *ad libitum* сделаться эпикурейцем, стоиком, пифагорейцем; только худых граждан она не жаловала.

Несмотря на все наше уважение к неоспоримым достоинствам реализма настоящего времени, нельзя однако же не согласиться, что древность как-то более дорожила нравственной натурой человека.

Правительства в древности оставляли школы без надзора и считали себя не вправе вмешиваться в учения мудрецов. Каждый из учеников мог пролагать впоследствии новые пути и образовывать новые школы; только жрецы, тираны и zeloty от времени до времени выгоняли, сжигали и отравляли философов, если их учения уже слишком противоречили поверьям господствующей религии; да и то это делалось по интригам партий и каст.

Язычество древних, не озаренное светом истинной веры, заблуждалось; но заблуждалось, следуя принятым и последовательно проведенным убеждениям.

Если эпикуреец утопал в чувственных наслаждениях, то делал это, основываясь, хотя и на ложно понятом учении школы, утверждавшей, что «искать по возможности наслаждения и избегать неприятного — значит быть мудрым».

Если стоик делается самоубийцей, то это случилось от стремления к добродетели и идеалу высшего совершенства.

Даже кажущаяся непоследовательность в поступках скептика извиняется учением школы, проповедовавшей, что «ничего нет верного на свете и что даже сомнение сомнительно».

В самых грубых заблуждениях языческой древности, основанных всегда на известных нравственно-религиозных началах и убеждениях, проявляется все-таки самый существенный атрибут духовной натуры человека — стремление разрешить вопрос жизни о цели бытия.

Правда, и в древности случалось, точно так же как и у нас, что были люди, не задававшие себе никаких вопросов при вступлении в жизнь.

Но сюда относились и относятся только два рода людей.

Во-первых, те, которые получили от природы жалкую привилегию на идиотизм.

Во-вторых, те, которые, подобно планетам, получив однажды толчок, двигаются по силе инерции в данном им направлении.

Оба эти рода, конечно, не принадлежат к исключениям, но и не могут служить правилами.

Учение Спасителя, разрушив хаос нравственного произвола, указало человечеству прямой путь, определило и цель и сосредоточение житейских стремлений.

Найдя в Откровении самый главный вопрос жизни — «о цели нашего бытия» — разрешенным, казалось бы, человечество ничего другого не должно делать, как следовать с убеждением и верой по определенной стезе.

Но протекали, столетия, а все осталось «яко же бо бысть во дни Ноевы» (Матф., гл. XXIV, 37)

К счастью еще, что наше общество успело так организовать, что оно для большей массы людей, само без их сознания, задает и решает вопросы жизни, и дает этой массе, пользуясь силой ее инерции, известное направление, которое оно считает лучшим для своего благосостояния.

Несмотря, однако, на преобладающую в массе силу инерции, у каждого из нас осталось еще столько внутренней самостоятельности, чтобы напомнить нам, что мы, живя в обществе и для общества, живем еще сами собой и в самих себе.

Но узнав по инстинкту или по опыту, что общество приняло известное направление, нам все-таки ничего не остается более делать, как согласовывать проявления нашей самостоятельности как можно лучше с направлением общества. Без этого мы разладим с обществом и будем терпеть и бедствовать, или основы общества начнут колебаться и разрушаться.

Итак, как бы ни была велика масса людей, следующих бессознательно данному обществом направлению, как бы мы все не старались, для собственного блага, приспособлять свою самостоятельность к этому направлению, всегда останется еще много таких из нас, которые сохраняют довольно сознания, чтобы вникнуть в нравственный свой быт и задать себе вопросы в чем состоит цель нашей жизни? Какое наше назначение? К чему мы призваны? Чего должны искать мы?

Как мы принадлежим к последователям христианского учения, то казалось бы, что воспитание должно нам класть в рот ответы.

Но это предположение возможно только при *двух* условиях:

во-первых, если воспитание приноровлено к различным способностям и темпераменту каждого, то развивая, то обуздывая их;

во-вторых, если нравственные основы и направление общества, в котором мы живем, совершенно соответствует направлению, сообщаемому нам воспитанием.

Первое условие необходимо, потому что врожденные склонности и темперамент каждого подсказывают ему, впопад и невпопад, что он должен делать и к чему стремиться.

Второе условие необходимо потому, что без него, какое бы направление ни было нам дано воспитанием, мы, видя, что поступки общества не соответствуют этому направлению, непременно удалимся от него и собьемся с пути.

Но, к сожалению, наше воспитание не достигает предполагаемой цели, потому что:

Во-первых, наши склонности и темпераменты не только слишком разнообразны, но еще и развиваются в различное время; воспитание же наше, вообще однообразное, начинается и оканчивается для большей части из нас в одни и те же периоды жизни. Итак, если воспитание, начавшись для меня слишком поздно, не будет соответствовать склонностям и темпераменту, развившимся у меня слишком рано, то как бы и что бы оно мне ни говорило о цели жизни и моем назначении, мои рано развившиеся склонности и темперамент будут мне все-таки нашептывать другое.

От этого сбивчивость, разлад и произвол.

Во-вторых, талантливые, проницательные и добросовестные воспитатели так же редки, как и проницательные врачи, талантливые художники и даровитые законодатели. Число их не соответствует массе людей, требующих воспитания.

Не в этом, однако же, еще главная беда. Будь воспитание наше, со всеми его несовершенствами, хотя бы равномерно только приноровлено к развитию наших склонностей, то после мы сами чутьем еще могли бы решить основные вопросы жизни. Добро и зло вообще довольно уравновешены в нас. Поэтому, нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности, даже и мало развитые воспитанием, влекли нас к худому, нежели к хорошему. А законы хорошо устроенного общества, вселяя в нас уверенность к правосудию и прозорливости правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу.

Но вот главная беда. Самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество.

Вспомним еще раз, что христиане, и, следовательно, главной основой нашего воспитания служит и должно служить Откровение.

Все мы, с нашего детства, не напрасно же ознакомлены с мыслью о загробной жизни, все мы не напрасно же должны считать настоящее приготовлением к будущему.

Вникая же в существующее направление нашего общества, мы не находим в его действиях ни малейшего следа этой мысли. Во всех обнаруживаниях, по крайней мере, жизни практической, и даже отчасти и умственной, мы находим резко выраженное, материальное, почти торговое стремление, основанием которому служит идея о счастье и наслаждениях в жизни здешней.

Выступая из школы в свет, что находим мы, воспитанные в духе христианского учения? Мы видим то же самое разделение общества на толпы, которое было и во времена паганизма, с тем отличием, что языческие увлеклись разнородными нравственно-религиозными убеждениями различных школ и действовали, следуя этим началам, последовательно; а наши действуют по взглядам на жизнь, произвольно ими принятым и вовсе несогласным с религиозными основами воспитания, или и вовсе без всяких взглядов.

Мы видим, что самая огромная толпа следует бессознательно, по силе инерции, толчку, данному ей в известном направлении. Развитое чувство индивидуальности вселяет в нас отвращение пристать к этой толпе.

Мы видим другие толпы, несравненно меньше по объему, увлекаемые хотя также, более или менее, по направлению огромной массы, но следующие уже различным *взглядам* на жизнь стараясь противоборствовать этому увлечению, то оправдать перед собой слабость и недостаток энергии.

Взглядов, которым следуют эти толпы, наберется много.

Разобрав, нетрудно убедиться, что в них отзываются те же начала эпикуреизма, пирронизма, цинизма, платонизма, эклектизма, которые руководствовали и поступками языческого общества, — но лишенные корня, безжизненные и в разладе с вечными истинами, перенесенными в наш мир воплощенным словом.

Вот, например, **первый** взгляд очень простой и привлекательный. Не размышляйте, не толкуйте о том, что необъяснимо. Это,

по малой мере, лишь потеря одного времени. Можно, думая, потерять и аппетит и сон. Время же нужно для трудов и наслаждений. Аппетит для наслаждений и трудов. Сон опять для трудов и наслаждений. Труды и наслаждения для счастья.

Вот другой **взгляд** — высокий. Учитесь, читайте, размышляйте и извлекайте из всего самое полезное. Когда ум ваш просветлится, вы узнаете, кто вы и что вы. Вы поймете все, что кажется необъяснимым для черни. Поумнев, поверьте, вы будете действовать как нельзя лучше. Тогда предоставьте только выбор вашему уму, и вы никогда не сделаете промаха.

Вот **третий** взгляд — старообрядческий. Соблюдайте самым точным образом все обряды и поверья. Читайте только благочестивые книги; но в смысл не вникайте. Это главное для спокойствия души. Затем, не размышляя, живите так, как живется.

Вот **четвертый** взгляд — практический. Трудясь, исполняйте ваши служебные обязанности, собирая копейку на черный день. В сомнительных случаях, если одна обязанность противоречит другой, избирайте то, что вам выгоднее, или, по крайней мере, что для вас менее вредно. Впрочем, предоставьте каждому спастись на свой лад. Об убеждениях, точно так же, как и о вкусах, не спорьте и не хлопчите. С полным карманом можно жить и без убеждений.

Вот **пятый** взгляд — также практический в своем роде. Хотите быть счастливым, думайте себе, что вам угодно, и как вам угодно; но только строго соблюдайте все приличия, и умейте с людьми уживаться. Про начальников и нужных вам людей никогда худо не отзывайтесь, и ни под каким видом не противоречьте. При исполнении обязанностей, главное, не горячитесь. Излишнее рвение не здорово и не годится. Говорите, чтобы скрыть, как вы думаете. Если не хотите служить ослами другим, то сами на других верхом ездите; только молча, в кулак себе, смейтесь.

Вот **шестой** взгляд — очень печальный. Не хлопчите, лучшего ничего не придумаете. Новое только то на свете, что хорошо было забыто. Что будет, то будет. Червяк на куче грязи, вы смешны и жалки, когда мечтаете, что вы стремитесь к совершенству и принадлежите к обществу прогрессистов. Зритель и комедиант поневоле, как не бейтесь, лучшего не сделаете. Белка в колесе, вы

забавны, думая, что бежите вперед. Не зная куда, откуда взялись, вы умрете, **не зная, зачем жили.**

Вот **седьмой** взгляд — очень веселый. Работайте для мощи и наслаждайтесь, покуда живете. Ищите счастья, но не ищите его далеко, — оно у вас под руками. Какой вам жизни еще лучше нужно? Все делается к лучшему. Зло — это одна фантазматическая картина для вашего развлечения; тень, чтобы вы лучше могли наслаждаться советом. Пользуйтесь настоящим и живите припеваючи.

Вот **восьмой** взгляд — очень благоразумный. Отделяйте теорию от практики. Принимайте, какую вам угодно теорию, для вашего развлечения, но на практике узнавайте, главное, какую роль вам выгоднее играть; узнав, выдержите ее до конца. Счастье — искусство. Достигнув его трудом и талантом, не забывайте; сделав промах, не пеняйте и не унывайте. Против течения не плывите.

И прочее, и прочее, и прочее.

Убеждаясь при вступлении в свет в этом разделе основной мысли нашего воспитания с направлением общества, нам ничего более не остается, как впасть в одну из *трех* крайностей:

Или мы пристаем к одной какой-нибудь толпе, теряя всю нравственную выгоду нашего воспитания. Увлекаясь материальным стремлением общества, мы забываем основную идею Откровения. Только иногда, мельком, в решительном мгновении жизни, мы прибегаем к спасительному его действию, чтобы на время подкрепить себя и утешить.

Или мы начинаем дышать враждой против общества. Оставаясь еще верными основной мысли христианского учения, мы чувствуем себя чужими в мире искаженного на другой лад паганизма, недоверчиво смотрим на добродетель ближних, составляем секты, ищем прозелитов, делаемся мрачными презрителями и недоступными собратами.

Или мы отдаемся произволу. Не имея твердости воли устоять против стремления общества, не имея довольно бесчувственности, чтобы отказаться совсем от спасительных утешений Откровения, довольно безнравственными и неблагодарными, чтобы отвергать все высокое и святое, мы оставляем основные вопросы жизни нерешенными, избираем себе в путеводители случаи,

переходим от одной толпы к другой, смеемся и плачем с ними для рассеяния, колеблемся и путаемся в лабиринте непоследовательности и противоречий.

Подвергнув себя *первой* крайности, мы пристаем именно к той толпе, к которой всего более влекут нас наши врожденные склонности и темперамент.

Если мы родились здоровыми и даже чересчур здоровыми, если материальный быт наш развился энергически, и чувственность преобладает в нас, то мы склоняемся на сторону привлекательного и веселого взглядов.

Если воображение у нас не господствует над умом, если инстинкт не превосходит рассудка, а воспитание наше было более реальное, — то мы делаемся последователями благоразумного или одного из практических взглядов.

Если, напротив, при слабом или нервном телосложении, мечтательность составляет главную черту нашего характера, инстинкт управляется не умом, а воображением, воспитание же не было реальным, — мы увлекаемся то религиозным, то печальным взглядами, то переходим от печального к веселому и даже к привлекательному.

Если, наконец, воспитание сделало из ребенка старуху, не дав ему быть ни мужчиной, ни женщиной, ни даже стариком, или при тусклом уме преобладает воображение, или при тусклом воображении тупой ум, — то выбор падает на ложно-религиозный взгляд.

Впоследствии, различные внешние обстоятельства, материальные выгоды, круг и место наших действий, слабость воли, состояние здоровья и т.п. нередко заставляют нас переменять эти взгляды и быть, поочередно, ревностными последователями то одного, то другого.

Если кто-нибудь из нас, сейчас при вступлении в свет или после, переходя от одной толпы к другой, наконец остановился в выборе на каком-нибудь взгляде, — то это значит, что он потерял всякую наклонность переменить или перевоспитать себя; это значит, он вполне удовлетворен своим выбором; это значит, он решил, как умел или как ему хотелось, основные вопросы жизни. Он сам себе обозначил и цель, и назначение, и призвание. Он слился с какой-нибудь толпой. Он счастлив по-своему. Человечество,

конечно, немного выиграло приобретением этого нового адепта, но и не потеряло.

Если бы поприще каждого из нас всегда непременно оканчивалось так: выбором одной толпы или одного взгляда; если бы пути и направления последователей различных взглядов шли всегда параллельно одни с другими и с направлением огромной толпы, движимой силой инерции, то все бы тем и кончилось, что общество осталось бы вечно разделенным на одну огромную толпу и несколько меньших. Столкновений между ними нечего бы было опасаться. Все бы спокойно забыли то, о чем им толковало воспитание. Оно сделалось бы продажным билетом для входа в театр. Все шло бы спокойно. Жаловаться было бы не на что.

Но вот беда:

Люди, родившиеся с притязаниями на ум, чувство, нравственную волю, иногда бывают слишком восприимчивы к нравственным основам нашего воспитания, слишком проницательны, чтобы не заметить, при первом вступлении в свет, резкого различия между этими основами и направлением общества, слишком совестливы, чтобы оставить без сожаления и ропота высокое и святое, слишком разборчивы, чтобы довольствоваться выбором, сделанным почти по неволе или по неопытности. Недовольные, они слишком скоро разлаживают с тем, что их окружает, и, переходя от одного взгляда к другому, вникают, сравнивают и пытаются; все глубже и глубже роются в рудниках души и, неудовлетворенные стремлением общества, не находят и в себе внутреннего спокойствия; хлопочут, как бы согласить вопиющие противоречия; оставляют поочередно и то и другое; с энтузиазмом и самоотвержением ищут решения столбовых вопросов жизни; стараются, во что бы то ни стало, перевоспитать себя и тщатся *проложить новые пути*.

Люди родившиеся с преобладающим чувством, живостью ума и слабостью воли, не выдерживают этой внутренней борьбы, устают, отдаются на произвол и бродят на распутье. Готовые пристать туда и сюда, они делаются, по мере их способностей, то нервными слугами, то шаткими господами той или другой толпы.

А, с другой стороны, удовлетворенные и ревностные последователи различных взглядов не идут параллельно ни с массой, ни с другими толпами. Пути их пересекаются и сталкиваются между

собой. Менее ревностные, следуя вполнине нескольким взглядам вместе, образуют новые комбинации.

Этот разлад секторов и инертной толпы, этот раздор нравственно-религиозных основ нашего воспитания с столкновением противоположных направлений общества, при самых твердых политических основаниях, может все-таки рано или поздно поколебать его.

На беду еще, эти основы не во всех обществах крепки, движущиеся толпы громадны, а правительства, как история учит, не всегда дальнзорки.

Существуют только три возможности или три пути вывести человечество из этого ложного и опасного положения:

Или переменить направление общества.

Или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой.

Следовать первым путем не значило бы искажать то, что нам осталось на земле святого, чистого и высокого? Одна только упругая нравственность фарисеев и иезуитов может подделываться высоким к низкому, и соглашать произвольно вечные истины наших нравственно-религиозных начал с меркантильными и чувственными интересами, преобладающими в обществе. История показала, чем окончились попытки папизма, под личиной иезуитства.

Изменить направление общества есть дело Промысла и времени.

Остается третий путь. Он труден, но возможен: избрав его, придется многим воспитателям сначала перевоспитать себя.

Приготовить нас с юных лет к этой борьбе — значит именно:

«Сделать нас людьми», то есть тем, чего не достигнет ни одна наша реальная школа в мире, заботясь сделать из нас, *с самого нашего детства*, негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов.

Человеку не суждено и не дано столько нравственной силы, чтобы сосредоточивать все свое внимание и всю волю, в одно и то же время, на занятиях, требующих напряжения совершенно различных свойств духа. Погнавшись за двумя зайцами, ни одного не поймаешь.

На чем основано приложение реального воспитания к самому детскому возрасту?

Одно из двух: или в реальной школе, назначенной для различных возрастов (с самого первого детства до юности), воспитание для первых возрастов ничем не отличается от обыкновенного, общепринятого; или же воспитание этой школы с самого начала и до конца есть совершенно отличное, направленное исключительно к достижению одной известной, практической цели.

В первом случае, нет никакой надобности родителям отдавать детей до юношеского возраста в реальные школы, даже и тогда, если бы они во что бы то ни стало, самоуправно и самовольно назначили своего ребенка еще с пеленок для той или другой касты общества.

Во втором случае, можно смело утверждать, что реальная школа, имея преимущественной целью практическое образование, не может в то же самое время сосредоточить свою деятельность на приготовлении нравственной стороны ребенка к той борьбе, которая предстоит ему впоследствии при вступлении в свет.

Да и приготовление это должно начаться в том именно возрасте, когда в реальных школах все внимание воспитателей обращается преимущественно на достижение главной, ближайшей цели, заботясь, чтобы не пропустить времени и не опоздать с практическим образованием. Курсы и сроки учения определены. Будущая карьера резко обозначена. Сам воспитанник, подстрекаемый примером сверстников, только в том и полагает всю свою работу, как бы скорее выступить на практическое поприще, где воображение ему представляет служебные награды, корысть и другие идеалы окружающего его общества.

Отвечайте мне, положив руку на сердце, можно ли надеяться, чтобы юноша в один и тот же период времени изготовлялся выступать на поприще, не самым им избранное, прельщался внешними и материальными выгодами этого, заранее для него определенного, поприща и, вместе с тем, серьезно и ревностно приготовился к внутренней борьбе с самим собою и с увлекательным направлением света?

Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет

еще действовать; он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться; он не за свое не возьмется.

Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане.

Значит ли это, что я предлагаю вам закрыть и уничтожить все реальные и специальные школы?

Нет, я восстаю только против вопиющих крайностей.

Для чего родители так самоуправно распоряжаются участью своих детей, назначая их, едва выползших из колыбели, туда, где по разным соображениям и расчетам предстоит им более выгодная карьера?

Для чего реально-специальные школы принимаются за воспитание тех возрастов, для которых общее человеческое образование несравненно существеннее всех практических приложений?

Кто дал право отцам, матерям и воспитателям властвовать самоуправно над благими дарами творца, которыми он снабдил детей?

Кто научил, кто открыл, что дети получили врожденные способности и врожденное призвание играть именно ту роль в обществе, которую родители сами, им назначают? — Уже давно оставлен варварский обычай выдавать дочерей замуж поневоле, а невольный и преждевременный брак сыновей с их будущим поприщем допущен и привилегирован; заказное их венчание с наукой празднуется и прославляется, как венчание дожа с морем!

И разве нет другого средства, другого пути, другого механизма для реально-специального воспитания? Разве нет другой возможности получить специально-практическое образование, в той или другой отрасли человеческих знаний, как распространяя его на счет общего человеческого образования? Вникните и рассудите, отцы и воспитатели!

Еще со времен языческой древности существует два рода образования: общечеловеческое и специальное или реальное.

В Афинах и Родосе философы имели право содержать школы для общечеловеческого образования. Невдалеке от Афин, между

светлыми источниками, окруженные садами, размещены самые главные из них.

В середине стояла школа эпикурейцев, к северу от нее жили последователи Платона, а к югу ученики Аристотеля. Мирты и оливы разделяли одно ученье от другого и служили границами различных взглядов на жизнь и свет. Учители и ученики жили обществами, вместе; кроме учеников, и посторонним лицам вход был открыт. Со всех сторон и из отдельных земель стекались любознатели слушать мудрости знаменитых наставников. Философия и красноречие были самыми главными предметами занятий. Не все реальные науки в то время были резко отделены от философии: они обыкновенно преподавались вместе с нею, так что главным основанием всех наук считалась философия. Бог, свет и человек были главнейшими предметами отвлеченных созерцаний. Красноречие было в то время искусством, тесно соединенным с гражданским бытом и историей народа. Поэтому и философия и красноречие считались самыми существенными и самыми необходимыми предметами для общечеловеческого образования.

Сверх этого, и в Греции, и в Риме, и в Египте существовали еще специальные школы. Палестры и гимназии Греции, находившиеся под надзором магистрата (тогда как школы философов были частные учреждения, в управление и учение которых греческое правительство не вмешивалось), занимались преимущественно приготовлением учеников к Олимпийским и другим публичным играм, в Риме существовало училище правоведения, в Александрии — училище математических и физических наук, и т.п.

В средние века христианская религия сделалась первая покровительницей и рассадником потухшего просвещения.

Начало университетов и специальных училищ образовалось постепенно из монастырских, орденских школ. Специальные школы Парижа и Оксфорда, назначенные сначала для обучения философии и богословию и находившиеся под покровительством и надзором духовенства, постепенно получили особые права и привилегии и возвысились на степень первых, в то время, университетов. Пишут, что в тринадцатом столетии в Парижском университете было до 10 000, а в Оксфордском даже до

30 000 студентов. С этим мощным развитием общечеловеческого или университетского образования в Европе не могли более сосуществовать специальные монастырские школы и начали с тех пор все более и более приходить в упадок.

В новейшие времена, наконец, вместе с усовершенствованием различных отраслей человеческого знания и гражданского быта, университеты и специальные училища достигли постепенно той степени развития, на которой мы их теперь находим. Различие в назначении и цели тех и других ясно обозначились. Правительства всех образованных наций, поняв это более или менее ясно, упорочили новыми правами существование этих рассадников народного просвещения.

В различных странах, по мере временных, иногда случайных надобностей, возникло и усваивалось более то университетское, или общечеловеческое, то прикладное, или специальное направление воспитания.

Но ни одно образованное правительство, как бы оно ни нуждалось в специалистах, не могло не убедиться в необходимости общечеловеческого образования. Правда, в некоторых странах университетские факультеты почти превратились в специальные училища; но нигде еще не исчезло совершенно их существенное и первобытное стремление к главной цели: общечеловеческому образованию.

Имея в виду этот прямой, широко открытый путь к *«образованию людей»*, для чего бы казалось, им не пользоваться?

Для чего бы не приспособить его еще лучше к вопиющим потребностям настоящего?

Для чего не расширить и не открыть его еще более для нас, столь нуждающихся в истинно человеческом воспитании?

Но общечеловеческое воспитание не стоит еще в одном университете; к нему принадлежат и приготовительно-университетские школы, направленные к одной и той же благой и общей цели, учрежденные в том духе и с тем же направлением.

Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми.

Поэтому все, до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и их таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения.

Недаром известные сведения исстари называются: «*humaniora*», т.е. необходимые для каждого человека. Эти сведения, с уничтожением язычества, с усовершенствованием наук, с развитием гражданского быта различных наций, измененные в их виде, остаются навсегда, однако же, теми же светильниками на жизненном пути и древнего, и нового человека.

Итак, направление и путь, которым должно совершенствоваться общечеловеческое образование для всех и каждого, кто хочет заслужить это имя, ясно обозначено.

Оно есть самое естественное и самое непринужденное.

Оно есть и самое удобное, и для правительств и для подданных.

Для правительств, потому, что все воспитанники до известного возраста будут образоваться, руководимые совершенно одним и тем же направлением, в одном духе, с одной и той же целью: следовательно, нравственно-научное воспитание всех будущих граждан будут находиться в одних руках. Все виды, всеблагие намерения правительств к улучшению просвещения будут исполняться последовательно, с одинаковой энергией и одноведомственными лицами.

Для подданных, потому что воспитанники до вступления их в число граждан будут дружно пользоваться одинаковыми правами и одинаковыми выгодами воспитания.

Это тождество духа и права воспитания должно считать выгодным не потому, что будто бы вредно для общества разделение его на известные *корпорации*, происходящие от разнообразного воспитания. Нет, напротив, я вижу в поощрении корпорации средство: поднять нравственный быт различных классов и сословий, вселить в них уважение к их занятиям и кругу действий, определенному для них судьбой. Но чтобы извлечь пользу для общества из господствующего духа корпораций, нужно способствовать к его развитию не прежде полного развития всех умственных способностей в молодом человеке. Иначе должно опасаться, что это же самое средство будет и ложно понято и не к стати приложено.

Есть, однако же, немаловажные причины, оправдывающие существование специальных школ во всех странах и у всех народов.

Сюда относится почти жизненная потребность для некоторых наций в специальном образовании граждан по различным отраслям сведений и искусств, самых необходимых для благосостояния и даже для существования страны, и именно когда ей предстоит постоянная необходимость пользоваться, как можно скорее и как можно обширнее, плодами образования молодых специалистов.

Но, *во-первых*, нет ни одной потребности для какой бы то ни было страны, более существенной и более необходимой, как потребность «*в истинных людях*». Количество не устоит перед качеством. А если и превозможет, то все-таки, рано или поздно, подчинится непроизвольно, со всей его громадностью, духовной власти качества.

Это историческая аксиома.

Во-вторых., общечеловеческое или университетское образование нисколько не исключает существования таких специальных школ, которые занимались бы практическим или прикладным образованием молодых людей, уже приготовленных общечеловеческим воспитанием.

А специальные школы и целое общество несравненно более выиграют, имея в своем распоряжении нравственно и научно, в одном духе и в одном направлении приготовленных учеников.

Учителям этих школ придется сеять уже на возделанном и разработанном поле. Ученикам придется легче усваивать принимаемое. Наконец, развитие духа корпораций, понятие о чести и достоинстве тех сословий, к вступлению в которые приготавливают эти школы, будет и своевременно и сознательно для молодых людей, достаточно приготовленных общечеловеческим воспитанием.

Да и какие предметы составляют самую существенную цель образования в специальных школах?

Разве не такие, которые требуют для их изучения уже полного развития душевных способностей, телесных сил, талантов и особого призвания?

К чему же, скажите, спешить так и торопиться с специальным образованием? К чему начинать его так преждевременно?

К чему променивать так скоро выгоды общечеловеческого образования на прикладной, односторонний специализм?

Я хорошо знаю, что исполинские успехи наук и художеств нашего столетия сделали специализм необходимой потребностью общества; но в то же время, никогда не нуждались истинные специалисты так сильно в предварительном общечеловеческом образовании, как именно наш век.

Односторонний специалист есть или грубый эмпирик, или уличный шарлатан.

Отыскав самое удобное и естественное направление, которым должно вести наших детей, готовящихся принять на себя высокое звание человека, остается еще, главное, решить один из существеннейших вопросов жизни: *«каким способом, каким путем приготовить их к неизбежной, им предстоящей борьбе?»*.

Каков должен быть юный атлет, приготавливающийся к этой роковой борьбе?

Первое условие: он должен иметь от природы хотя какое-нибудь *притязание на ум и чувство*.

Пользуйтесь этими благими дарами творца: но не делайте одаренных бессмысленными поклонниками мертвой буквы, дерзновенными противниками необходимого на земле авторитета, сумудрыми приверженцами грубого материализма, восторженными расточителями чувства и воли и холодными адептами разума. — Вот второе условие.

Вы скажете, что это общие, риторические фразы.

Но я не виноват, что без них не могу выразить того идеала, которого достигнуть я так горячо, так искренно желаю и моим, и вашим детям.

Не требуйте от меня большего; больше этого у меня нет ничего на свете. Пусть ваши педагоги, с глубоким знанием дела, лучше меня одаренные, с горячей любовью к правде и ближнему, постараются из моих и ваших детей сделать то, чего я так искренно желаю, и я обещаюсь никого не беспокоить риторическими фразами, а молчать, и молча за них молиться.

Поверьте мне. Я испытал эту внутреннюю, роковую борьбу, к которой мне хочется приготовить, исподволь и заранее, наших детей; мне делается страшно за них, когда я подумаю, что им предстоят те же опасности, и не знаю, — тот ли же успех. — Молитесь и не осуждайте.

Вы не хотите слышать общих и отвлеченных положений; вы хотите иметь подробное изложение всего механизма, которым бы можно было достигать желаемой цели.

Подождите немного! Я прежде вам представлю *в лицах*, как готовились и готовимся мы теперь к этой борьбе, как мы ее ведем на поприще жизни, и тогда, может быть, вы поймете, без риторических фраз, без дальнейших объяснений, и мой механизм.

Во всяком случае он не будет хуже общепринятого.

Начнем *ab ovo* («От яйца», с самого начала). Сначала пусть каждый или каждая из вас представит себе, что он или она принадлежит к числу тех членов нашего общества, которые имеют притязание на ум и чувство. Представьте, что вы, по милости других особ, которых вы иногда и в лицо знаете, родились, как водится, на свет.

Вас крестили. Вы в свою очередь выросли.

Понемногу, богу одному известно для чего, в вас родилось желание *осмотреться*.

До сих пор вы составляли, с другими вам подобными, на всем пространстве земли, один общий класс счастливых существ, который самым искупителем был поставлен в образец человечеству.

Теперь же, подросши и немного осмотревшись, вы видите себя в одном из следующих различных видов.

Осмотревшись, вы видите себя в мундире с красным воротником, все пуговицы застегнуты, все, как следует, в порядке. Вы и прежде слышали, что вы мальчик. Теперь вы это на деле.

Вы спрашиваете: кто вы такой?

Вы узнаете, что вы ученик гимназии и со временем можете сделаться ученым человеком, — ревностным распространителем просвещения: студентом университета, кандидатом, магистром и даже директором училища, в котором выучитесь. Вам весело. Вот первый вид.

Осмотревшись, вы видите себя в мундире с зеленым воротником и с золотой петлицей.

Вы спрашиваете: что это значит?

Вам отвечают, что вы ученик правоведения, будете, наверное, блюстителем закона и правды, деловым человеком, директором высших судебных мест. Вам весело и лестно.

Вот второй вид.

Осмотревшись, ваш взор останавливается на красном или белом кантике мундира и воротника. Вы тоже спрашиваете.

Вам отвечают громко, что вы назначаетесь для защиты родной земли, — вы кадет, будущий офицер, и можете сделаться генералом, адмиралом, героем. Вы в восхищении!

Вы осмотрелись и видите, что вы в юбке. Прическа головы, передник, талья и все — в порядке. Вы и прежде слыхали, что вы девочка, теперь вы это видите на деле.

Вы очень довольны, что вы не мальчик, и делаете книксен.

Вот четвертый, но также еще не последний вид.

Узнав все это, вы спрашиваете: что же вам делать?

Вам отвечают: учитесь, слушайте и слушайте, ходите в классы, ведите себя благопристойно и отвечайте хорошо на экзаменах; без этого вы ни к чему не будете годиться.

Вы учитесь, посещаете классы, ведете себя прилично и отвечаете на экзаменах хорошо.

Проходят годы. Выросши донельзя из себя, вы начинаете уже расти в себя.

Вы замечаете, наконец, что действительно уже студент, окончивший курс университета, правовед, бюрократ, офицер, девушка-невеста.

На этот раз вы уже не спрашиваете: кто вы такой? и что вам делать? Вы это сами уже понимаете и сами должны знать, что теперь делать.

Вас водили в храм божий. Вам объясняли Откровение. Привилегированные инспекторы, субинспекторы, экзаменованные гувернеры, гувернантки, а иногда даже и сами родители, смотрели за вашим поведением. Науки излагались вам в таком духе и в таком объеме, которые необходимы для образования просвещенных граждан. Безнравственные книги, остановленные цензурой, никогда не доходили до вас. Отцы, опекуны, высокие покровители и благотворительное правительство открыли для вас ваше поприще.

После такой обработки, кажется, вам ничего более не остается делать, как только то, что пекущимся об вас хотелось, чтобы вы делали.

Это значит, чтобы вы как струна, издавали известный звук. А звучать для общей гармонии, согласитесь, есть высокое призвание.

Чего, казалось бы, еще недоставало для вашего счастья и для блага целого общества?

Выходит другое.

Вы достигли теперь того периода жизни, в котором и ум и чувство начинают уже тревожить вас. Первый, задавая вам такие вопросы, которые вы не в состоянии решить; второе, поджигая против вас беспрестанно инстинкты и чувственность.

Вы начинаете теперь понемногу вникать и анализировать, чему вас учили и что делается вокруг вас.

Вы вспоминаете, вас учили, что когда-то существовал другой мир, в котором люди и мыслили и поступали не так, как должно. Они жили здесь, чтобы жить. Пили, ели, ходили в бани, нежились, дрались, кутили напропалую.

Вас учили, что между ними были и герои, и именитые граждане, и образцы добродетели, и покровители наук и искусств; но большая часть вообще все-таки ходили в потемках, не зная ничего лучшего, кроме здешней жизни. Их Аид и Елисейские поля где-то тоже на земле или под землею, да и то не для души, а для теней.

Вас учили, что воплощенное слово положило конец бестолковому разгулу ума и чувства.

Мир получил Откровение.

Вас учили, что Откровение, подняв таинственную завесу, показало отдаленный горизонт настоящей жизни и сказало: «стремись туда».

Вы узнали в школе, и должны были узнать, какая бездна отделяет вас от развалин того разрушенного мира, который только в самом себе искал препоны страстей, не имея будущего за своими пределами.

Благоговеющие к благодатному учению Откровения, вы озираетесь вокруг себя, и что же?

Вы видите, что окружающие вас разыгрывают те же грязные вакханалии паганизма, которые оно объявило роковой препоной к достижению истинного счастья.

Выступив на поприще жизни, вы видите, что все бегут в Калифорнию.

Видя это ясно, вам невольно приходит на мысль, что вы мистифицированы. Натурально, вы не хотите оставаться мистифицированными.

Вы начинаете еще глубже вникать в окружающее вас, анализировать и, наконец, вы ясно намечаете перед собою одну огромную толпу, бессознательно влекомую невидимой силой, и несколько других меньших, но действующих не без сознания.

Вы начинаете знакомиться со взглядами и поступками этих действующих групп.

Сначала это вас интересует. Но скоро вы убеждаетесь, что вам предстоит безутешная альтернатива:

Или заглушить в себе голос заветного учения.

Или пристать к одной из этих групп.

Но вы не атлет ни святотатства, ни самовыражения. Вы начинаете колебаться, сетовать, роптать. А время летит; нужно действовать.

Вы бросаетесь в первую, вам попавшую толпу, и делаетесь ее ревностным последователем.

Не удовлетворенные переходите к другой, и к третьей.

Наконец, для вас наступает самый критический период жизни.

Вам нужно вывести себя положительно на чистую воду; узнать решительно: кто вы такой?

Пристать ли вам окончательно к одной толпе, вступить ли в борьбу со всеми?

Вы решаетесь на первое. Прощайте. Я с вами более не имею дела.

Вы решаетесь на второе. Но готовы ли вы? Где ваши средства и силы?

Немного рассудив об этом, вы ясно убеждаетесь, что для этой борьбы вам нужно сначала перевоспитать себя. Решившись на это, вы бросите еще взгляд на вашу прошлую жизнь и мало-помалу узнаете, что у вас или внутренний человек, развившись слишком рано и скоро, пересилил чересчур наружного, ни на минуту не хотел отдохнуть в нем, беспрестанно рвался вон, деспотствовал; или наружный, распушенный, играл по произволу, кутил и внутреннему не подчинялся.

Воспитатели были или слишком близоруки, или слишком заняты, и не заметили, что в вас происходило.

Так прошла юность.

Ваш внутренний или наружный человек, убедившись, наконец, опытом, что действует против себя же самого, устав, мало-помалу остепенился.

Приучившись немного вникать, вы видите, что вам осталось *одно из двух*:

Или сказать вечное прости отвлечению, не пытаться далее вникать в себя, закабалить себя в железный панцирь формы, одеть жизнь в мундирный фрак, в накрахмаленную юбку, и в книге вашего бытия разбирать не смысл, а мертвую букву.

Или же, с утра и до ночи, роясь в тайниках души, подстерегая все мгновения ее нравственной свободы, заставить ее решить вопросы жизни, вступив в борьбу с собою и с окружающим,

И вот, проведя полжизни, испытав на себе влияние различных взглядов, предприняв, во что бы то ни стало, перевоспитать себя, разобрав прошедшее, вы остановились на распутье вашего поприща. Лень и страх одолевают вас. Наслаждение под сенью мирского счастья и спокойной формы манит вас на перепутье. Тысячи и тысячи внешних обстоятельств так заманчиво располагаются около вас, что все ваши предложения решить вопросы жизни, которые, было, так стройно вытянулись перед вами последовательной нитью, начинают колебаться и сбиваться.

Вы думали, было, что вы уже *убеждены*.

Вы убеждаетесь, что *убеждения* даются не каждому. Это дар неба, требующий усиленной разработки. Прежде, чем вам захотелось иметь убеждения, нужно было бы узнать: можете ли вы еще их иметь. Только тот может иметь их, *кто приучен с ранних лет пронизательно смотреть в себя*, кто приучен с первых лет жизни *любить искренно правду, стоять за нее горю и быть непринужденно откровенным как с наставниками, так и с сверстниками*. Без этих свойств вы никогда не достигните никаких убеждений.

А эти свойства достигаются: верой, вдохновением, нравственной свободой мысли, способностью отвлечения, упражнением в самопознании.

Вы дошли теперь до самых первых, самых главных основ истинно человеческого воспитания, без которых, конечно, можно образовать искусных артистов по всем отраслям наших знаний, ко никогда настоящих людей.

Итак, вы видите, что вам приходится с неимоверным трудом приобретать то, что с первого вступления вашего на поприще жизни должно бы быть вашей неотъемлемой собственностью.

Не лучше ли воротиться назад, попробовать опять пристать к той или другой толпе и быть счастливым по-своему?

Прожить полжизни и не знать себя, это плохо.

Все лучше, однако же, чем умереть, не зная себя.

Вы принимаетесь опять за дело.

Вы начинаете развивать в себе способность к убеждениям, и скоро убеждаетесь, что вы тронули этим лишь одну струну *самопознания*; а чтобы вступить в борьбу, вам нужно владеть им *как нельзя лучше*.

И вот вы теперь становитесь наблюдателем у неизмеримого кратера души и не умеете еще подстеречь быстролетных мгновений, когда затихает извержение вечно клокочущей лавы, боясь даже украдкой взглянуть в эту страшную глубину.

Вы пытаетесь начать борьбу и убеждаетесь, что вы не умеете ее вести *без вражды*, не умеете *любить* беспристрастно то, с чем боретесь; не умеете достаточно *оценить* того, что хотите победить.

Но чтобы любить, с чем вы боретесь, и устоять в такой борьбе, — вам нужно еще одно свойство.

Вам нужна способность *жертвовать собой*.

Не образовав ее в себе, влекомые одним неясным, бессознательным ощущением высокого, вы превращаетесь в *искателя сильных ощущений*.

Кто с изумлением не видит, как распространена в нашем веке реализма эта болезнь времен рыцарства. Убедитесь же из этого, что никакое материальное или практическое направление в свете не в состоянии уничтожить *вдохновение* в человеке.

Искание сильных ощущений есть одно из его ненормальных проявлений.

Грусть или, как будто, тоска по родине овладевает вами. Вы чувствуете пустоту, вам недостает чего-то.

Вам нужны вдохновение и сочувствие.

Светло и торжественно вдохновение; оно, как прозрачная одежда, облекает дух, устремляя его в небо.

Томно и тихо сочувствие; оно, как заунывная песнь, напоминает отдаленную родину.

Какая борьба может совершиться без вдохновения и без сочувствия? Какая борьба покажется вам нестерпимой, когда вдохновение осенит, когда сочувствие согреет вас?

Если последователи торгового направления, в нашем печальном обществе, нам с улыбкой намекают, что теперь не нужно вдохновения, то они не знают, какая горькая участь ожидает их в будущем, пресыщенных и утративших небесный дар, единственную нашу связь с верховным существом.

Все, — и те, которые в нем не нуждаются, ищут вдохновения; но только подобно дервишам и шаманам, — по-своему.

Без вдохновения нет *воли*, без воли нет борьбы, а без борьбы ничтожество и произвол.

Без вдохновения ум слаб и близорук.

Через вдохновение мы проникаем в глубину души своей и, однажды проникнув, выносим с собой то убеждение, что в нас существует заветно-святое.

Нуждаясь в сочувствии, вы невольно думаете: можно ли надеяться, чтобы мне сочувствовали, чтобы другие взяли па себя труд узнать меня, тогда как мне самому стоило труда, борьбы и усилий вымолить от собственной моей души позволение взглянуть в нее, и то украдкой.

Не лучше ли, прожив более полжизни, пройдя через школу самопознания, узнав толпу и толпы, и научившись жертвовать собой, сделаться одним холодным и буквальным исполнителем моего призвания, сочувствия другим только по долгу, и не призывая никакой взаимности?

Вы вспоминаете невольно, каким участием угощало человечество друзей своих, когда, с полным сознанием высокого, они увлекались вдохновением и сочувствием. Оно искони было одним только искателем сильных ощущений. Когда и какое добро принимало оно из рук своих благодетелей, не омыв его багряной влагой жизни?

Не он, не воплощенное слово любви и мира, а совершитель кровавых дел, Варавва, был подарен участием.

Но потомство — бессмертие земли! Не должны ли мы дорожить сочувствием?

Да, все, что живет на земле, животное-духовною жизнью, и в грубом инстинкте, и в идеале высокого проявляет мысль о потомстве и, бессознательно и сознательно, стремится жить в нем. О, если бы самопознание хотя бы только до этой степени могло быть развито в толпах, бегущих отвлечения! Если бы этот слабый проблеск идеи бессмертия одушевил их, то и тогда бы уже земное бытие человечества исполнилось делами, перед которыми потомство преклонилось бы с благоговением. Тогда история, до сих пор оставленная человечеством без приложения, достигла бы своей цели остерегать и одушевлять его.

Не говорите, что не всякий может действовать для потомства. Всякий в своем кругу. Одна суетность и близорукость ищут участия в настоящем.

Вы дошли теперь до убеждения, что, живя здесь, на земле, вы привязаны участием к этой отчизне, — должны искать его; но отыскивая, должны жить и не в настоящем, а в потомстве.

Итак, когда потребность в сочувствии однажды родилась у вас, где искать ее, как не в потомстве всего человечества и вашей собственной семье?

И вот, вам предстоит теперь в нашей борьбе решить еще один вопрос жизни.

Но, прежде этого, вы еще раз останавливаетесь и озираетесь опять невольно назад. Вы видите, что уже давно истерты мундир и юбка, в которых вы увидели себя, когда вам вздумалось в первый раз в жизни осмотреться. Сбылись и не сбылись те превращения, которыми вы так когда-то восхищались, смотря и на мундир, и на ваш корсет, и ощущая, что под ними так тихо и так сладко волновалось.

Вы вспомните, как, наряженные в мундир, затянутые в корсет, вы в полной форме выступили на поприще света; как радовались вы, глядя на божий свет. Горе с ранней поры не принуждало следами нищеты орошать насущный хлеб ваш; думы забот и тревожения вседневной жизни не тревожили детского сна; вам так и рвалось кружиться и ликовать в шумных хороводах толпы.

В этом чаду разгуля вам и в голову не приходило подумать, что вы еще не воспитаны. Как это могло быть, когда разноцветный воротник мундира, корсет и юбка, облекавшие стройно ваш стан, иностранные языки, на которых вы читали и ловко объяснялись, нравственные и ученые книги, по которым вы учились, клавикорды, на которых вы бегло играли, так ясно показывали вам, что вы воспитаны как нельзя лучше?

Прошло несколько счастливых лет в этом убеждении; ваш ум и чувство, которые, благодаря судьбе, еще не успели совсем оглохнуть и онеметь от шума и ликования, начали вам нашептывать что-то вроде наставлений.

Вы бросили испытующий взгляд на кружащиеся толпы, с которыми вы до того так бессознательно кружились. Перед вашими глазами открылась ясно Вальпургиева ночь земного бытия. Блуждая между очарованными группами, нам не легко было выбраться на свет из вакханалий чародейства. Пытаясь, падая, вы остановились, чтобы собравшись с силами, спросить себя: где вы? куда идете? чего хотите?

Теперь-то, наконец, началось для вас то, с чего бы нужно было давно начать вам, — нет, ошибаюсь я, не вам, а тем, которые пустили вас в бушующий разгул, — на своеволие пир. Сетую на прошлое, в борьбе с собою, вы начали перевоспитывать себя. Трудясь и роясь в душе, вы дошли до убеждений, вы научились жертвовать собою; борьба уже не так тревожит вас. С трудом вы, наконец, дошли до известной степени самопознания. Вот и вдохновение вас осенило.

Протекло полжизни. В минуты вдохновения, когда вам можно было глубоко и проникательно взглянуть на себя, вам открылся таинственный источник, которого струи должны вас освежить на поприще борьбы. Предчувствие об отдаленной вечности вы перенесли и на земное бытие. Тоска об отдаленной родине напомнила вам искать сочувствия.

Вы убедились, что отыскивая земное участие, вы хотите проявить мысль от бессмертия в семье и обществе. Вам предстоит решить вопрос: как устроить ваш семейный быт и как найти сочувствие в кругу своих?

Но что, если вас не поймет та, в которой вы хотите найти сочувствие к убеждениям, так дорого приобретенным, в которой вы ищите соотрудицу в борьбе за идеал?

Взгляд на прошедшее напомнит вам, что вы не должны предоставлять ни случаю, ни произволу, ни корыстной чувственности произнести приговор; его отголосок отзовется через четверть столетия на потомстве, которое, быть может, будет попирать ногами давно забытый прах ваш.

Что, если спокойная, беспечная в кругу семьи, жена будет смотреть с бессмысленной улыбкой идиота на вашу заветную борьбу? Или как Марфа, расточая все возможные заботы домашнего быта, будет проникнута одной лишь мыслью: угодить и улучшить материальное, земное ваше бытие? Что, если как Ксантиппа, она будет поставлена судьбою для испытания крепости и постоянства вашей воли? Что, если, стараясь нарушить ваши убеждения, купленные полжизнью перевоспитания, трудов, борьбы, она не осуществит еще и основной мысли при воспитании детей?

А знаете ли, что значит этот же вопрос жизни для женщины, которая была так счастлива, что разрешила для себя, в чем состоит ее призвание, которая, оставив дюжинное направление толпы, отчетливо и ясно постигает, что в будущем назначена ей жизни цель.

Мужчина, обманутый надеждой на сочувствие в семейном быту, как бы ни был грустен и тяжел этот обман, еще сможет себя утешить, что выражение его идеи — дела найдут участие в потомстве. А каково женщине, в которой потребность любить, участвовать и жертвовать развита несравненно более и которой недостает еще довольно опыта, чтобы хладнокровнее перенести обман надежды, — скажите, каково должно быть ей на попрание жизни, идя рука в руку с тем, в котором она так жалко обманулась, который поправ ее утешительные убеждения, смеется над ее святыней, шутит ее вдохновениями и влечет ее с пути на грязное распутье?

Где средства избежать всех этих горьких последствий заблуждения?

Где средства с полной надеждой успокоить вопиющую потребность к сочувствию?

Что может служить ручательством в успехе?

Ни возраст женщин, ни наше воспитание, как видите, ни опыт жизни — не верные поруки.

Молодость влечет их к суете. Воспитание делает куклу. Опыт жизни родит притворство. Еще счастлива та молодость, в которой суета не совсем искоренила восприимчивость души, в которой свет, с его мелочными приличиями, не успел оценить ее и сделать недоступной к убеждениям в высоком и святом. Еще счастлива та молодость, когда толпы молодых и старых прислужников, последователей шатких взглядов, воспользовавшись этой восприимчивостью, не усыпили ее для высших впечатлений, не уничтожили возможности понять, образовать себя. Пусть женщина, окруженная ничтожеством толпы, падет на колени пред Провидением, когда, положив руку на юное сердце, почувствует, что оно бьется для святого вдохновения, еще готово убеждаться и жить для отвлеченной цели.

Правда, вступая в свет, женщина менее, чем мужчина, подвергается грустным следствиям разлада основных начал воспитания с направлением общества. Она реже осуждена бывает снискивать себе трудами насущный хлеб и жить совершенно независимо от мужчины. Торговое направление общества менее тяготит над нею. В кругу семьи ей отдан на сохранение тот возраст жизни, который не лепечет еще о золоте.

Но зато воспитание, обыкновенно, превращает ее в куклу. Воспитание, наряжая, выставляет ее напоказ для зевак, обставляет кулисами и заставляет ее действовать на пружинах, так, как ему хочется. Ржавчина съедает эти пружины, а чрез щели истертых и изорванных кулис она начинает высматривать то, что от нее так бережно скрывали. Мудрено ли, что ей тогда приходит на мысль попробовать самой, как ходят люди. Эмансипация — вот эта мысль. Падение — вот первый шаг.

Пусть многое останется ей неизвестным. Она должна гордиться тем, что много не знает. Не всякий должен без нужды смотреть на язык общества. Не всякому обязанность велит в помойных ямах рыться, пытаться и нюхать то, что отвратительно смердит. Однако же раннее развитие мышления и воли для женщины столько же нужны, как и для мужчины. Чтоб услаждать самочувствием жизнь человека, чтоб быть спутницей в борьбе — ей также нужно

знать искусство понимать, ей нужна самостоятельная воля, чтобы жертвовать, мышление, чтобы избирать и чтобы иметь ясную и светлую идею о цели воспитания детей.

Если женские педанты, толкуя об эмансипации, понимают одно воспитание женщин, — они правы. Если же они понимают эмансипацию общественных прав женщины, то они сами не знают, чего хотят.

Женщина эмансипирована и так уже, да еще может быть более, нежели мужчина. Хотя ей и нельзя по нашим законам сделаться солдатом, чиновником, министром, но разве можно мужчине сделаться кормилицей и матерью — воспитательницей детей, до 8-летнего их возраста? Разве он может сделаться связью общества, цветком и украшением его? Только близорукое тщеславие людей, строя алтари героям, смотрит на мать, кормилицу и няньку, как на второстепенный, подвластный класс. Только торговый материализм и невежественная чувственность видит в женщине существо подвластное и ниже себя.

Все, что есть высокого, прекрасного на свете, — искусство, вдохновение, наука, — не должно сродниться с вседневной жизнью; оно утратит свою первобытную чистоту, выродится и запылится прахом.

Итак, пусть женщины поймут свое высокое назначение в вертограде человеческой жизни. Пусть поймут, что они, ухаживая за колыбелью человека, учреждая игры его детства, научая его уста лепетать и первые слова, и первую молитву, делаются главными зодчими общества. Краеугольный камень кладется их руками. Христианство открыло женщине ее назначение. Оно поставило в образец человечеству существо, только что отнятое от ее груди. И Марфа и Мария сделались участницами слов и бесед испупителя.

Не положение женщине в обществе, — но воспитание ее, в котором заключается воспитание всего человечества, — вот что требует перемены. Пусть мысль воспитать себя для этой цели, жить для неизбежной борьбы и жертвований проникнет все нравственное существование женщины, пусть вдохновение осенит ее волю, — и она узнает, где она должна искать своей эмансипации.

Но если ни возраст, ни воспитание женщины не служат ручательством для разрешения вопроса, то еще менее может положиться искатель идеального участия на опыт жизни.

Если мужчину, который не жил отвлечением, холодит и сушит этот опыт, то пресыщенный, охолодевший, обманутый жизнью, он редко скрывает то, что он утратил безвозвратно. А женщина вооружается притворством. Ей как-то стыдно самой себя, пред светом высказать эти горькие следствия опыта. Она их прикрывает остатками разрушенной святости. Инстинкт притворства и склонность нравиться ей помогают выдержать прекрасно роль под маской на сцене. Подложная восторженность, утонченное искусство выражать взглядом и речью теплоту участия и даже чистоту души, — всем этим, всем снабжает ее суета в искании победы. Ей дела нет тогда, как дорого окупится эта победа, когда достигнув цели, сделается опять тем, чем была...

Вы ищите. А жизнь между тем приближается к закату. Вопросы жизни еще не все разрешены для вас. Вам так хотелось бы снова начать ее; но что однажды кончилось, тому уже — *продолжения впредь — нет.*

УШИНСКИЙ КОНСТАНТИН ДМИТРИЕВИЧ

Константин Дмитриевич Ушинский — основоположник научной педагогики и народной школы в России. Родился в Туле. В 1840 г. окончил Новгород-Северскую гимназию и в том же году поступил на юридический факультет Московского университета. Окончил юридический факультет со званием кандидата юридических наук. В возрасте 23 лет К.Д.Ушинский назначается исполняющим обязанности профессора кафедры энциклопедии законоведения, государственного права и науки финансов в Демидовском юридическом лицее в Ярославле (1846—1949 гг.), который был вынужден оставить после обвинений в неблагонадежности. Там же начал свою научную деятельность в области педагогики. В 1850 г. поступил на службу в канцелярию департамента иностранных дел. В 1854 году был отстранен. С 1854 года преподавал русскую словесность и юридические предметы в Гатчинском сиротском интернате, несколько позже стал инспектором его классов. В 1859 году Ушинский переводится на должность инспектора классов Смольного института благородных девиц и приступает к реформе этого учебного заведения. В 1862 году отстранен от работы в институте. Выехал за границу для изучения постановки женского образования. С 1862 да 1867 год К.Д.Ушинский жил за границей, главным образом в Швейцарии, где продолжал интенсивно работать в области теории педагогики.

Своими трудами в области педагогики и трудами философского характера К.Д.Ушинский еще в молодости выдвинулся в первые ряды крупнейших ученых своего времени. Его работы «О камеральном образовании», «Человек как предмет воспитания — Главнейшие черты человеческого организма в приложении к искусству воспитания», «Вопрос о душе в его современном состоянии» и др. отражают широчайшую эрудицию автора, являются выдающимися трактатами в области философии и педагогики. Материалистические и диалектические тенденции воззрения К.Д.Ушинского являются исходными методологическими установками, на которых в основном построена его прогрессивная педагогическая система в целом, его классические учебники для школы.

Сочинения

1. Архив К.Д.Ушинского. М., 1959—1962. Т. 1—4.
2. Избранные педагогические сочинения. М., 1953—1954. Т. 1—2.
3. К.Д.Ушинский: наука и искусство воспитания. М., 1994.
4. Собрание сочинений. М.; Л., 1948—1952. Т. 1—11.

Литература

1. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д.Ушинского. М., 1974.
2. Емельянов Б.В., Петрунина Т.А. Очерки педагогической антропологии в России. Екатеринбург, 1997.
3. К.Д.Ушинский и русская школа. М., 1994.
4. Лордкипанидзе Д.О. Педагогическое учение К.Д.Ушинского. М., 1954.
5. Струминский В.Я. Очерки жизни и педагогической деятельности К.Д.Ушинского. М., 1960.

Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии

Предисловие

<...> Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом легким и понятным, — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует *терпения*; некоторые думают, что для него нужны *врожденная способность* и *умение*, т.е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные *знания*, хотя многочисленные педагогические блуждания наши и могли бы всех убедить в этом.

Но разве есть *специальная наука воспитания*? Отвечать на этот вопрос положительно или отрицательно можно, только определив прежде, что мы разумеем вообще под словом *наука*. Если мы возьмем это слово в его общенародном употреблении, тогда и

процесс изучения всякого мастерства будет наукою; если же под именем науки мы будем разумеать объективное, более или менее полное и организованное изложение законов тех или других явлений, относящихся к одному предмету или к предметам одного рода, то ясно, что в таком смысле предметами пауки могут быть только или явления природы, или явления души человеческой, или, наконец, математические отношения и формы, существующие также вне человеческого произвола. Но ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами, имеющими своею целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность, — будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем несется цель и идеал его творчества. Всякое искусство, конечно, может иметь свою *теорию*; но теория искусства — не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношений, но предписывает *правила* для практической деятельности, почерпая основания для этих правил в науке.

«Положения науки, — говорит английский мыслитель Джон Стюарт Милль, — утверждают только существующие факты: существование, сосуществование, последовательность, сходство (явлений). Положения искусства не утверждают, что что-нибудь есть, но указывают на то, что должно быть». Ясно, что в таком смысле ни политику, ни медицину, ни педагогику нельзя назвать науками; ибо они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательным видеть существующим, и на средства к достижению желаемого. Вот почему мы будем называть педагога *искусством*, а не *наукою воспитания*.

Мы не придаем педагогике эпитета *высшего* искусства, потому что самое слово — искусство — уже отличает ее от ремесла. Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека, т.е. тем потребностям, которые принадлежат исключительно человеку и составляют исключительные черты его природы, есть уже искусство. В этом смысле педагогика будет, конечно, первым, высшим из искусств, потому что она стремится удовлетворить

величайшей из потребностей человека и человечества — их стремлению к усовершенствованиям в самой человеческой природе; не к выражению совершенства на полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека — его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек.

Из сказанного вытекает уже само собою, что педагогика не есть собрание положений науки, но только *собрание правил воспитательной деятельности*. Таким собранием правил или педагогических рецептов, соответствующих в медицине терапии, являются действительно все немецкие педагогики, всегда выражающиеся «в повелительном наклонении», что, как основательно замечает Милль, служит внешним отличительным признаком теории искусства. Но как было бы совершенно нелепо для медиков ограничиться изучением одной терапии, так было бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничиться изучением одной педагогики в смысле собрания правил воспитания. Что сказали бы вы о человеке, который, не зная ни анатомии, ни физиологии, ни патологии, не говоря уже о физике, химии и естественных науках, изучил бы одну терапию и лечил бы по ее рецептам, то же почти можете вы сказать и о человеке, который изучал бы только одни правила воспитания, обыкновенно излагаемые в педагогиках, и соображался бы в своей воспитательной деятельности с одними этими правилами. И как мы не называем медиком того, кто знает только «лечебники» и даже лечит по «Другу Здравия» и тому подобным собраниям рецептов и медицинских советов, то точно так же не можем мы назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещенными в этих «педагогиках», не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых, быть может, основаны эти правила и наставления. Но так как педагогика не имеет у себя термина, соответствующего медицинской терапии, то нам придется прибегнуть к приему, обыкновенному в тождественных случаях, а именно — различать *педагогiku в обширном смысле*, как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от *педагогики в тесном смысле*, как собрание воспитательных правил. <...>

<...> Но в каком же отношении находятся обе педагогики? «В мастерствах несложных, говорит Милль, можно изучить одни правила; но в сложных науках жизни (слово наука здесь употребляется некстати) приходится постепенно возвращаться к законам науки, из которых эти правила основаны». К этим сложным искусствам, без сомнения, должно быть причислено и искусство воспитания, едва ли не самое сложное из искусств. <...>

<...> Мы однако не будем вдаваться здесь в подробный разбор, откуда и как должна заимствовать педагогика цель своей деятельности, что может быть сделано, конечно, не в предисловии, а тогда только, когда мы короче ознакомимся с той областью, в которой педагогика хочет действовать. Однако же мы не можем указать уже здесь на необходимость ясного определения цели воспитательной деятельности; ибо имея постоянно в виду необходимость определить цель воспитания, мы должны были делать такие отступления в область философии, которые могут показаться лишними читателю, особенно если он незнаком с той путаницей понятий, которая господствует у нас в этом отношении. Внести, насколько можем, хоть какой-нибудь свет в эту путаницу, было одним из главных стремлений нашего труда, потому что она, переходя в такую практическую область, каково воспитание, перестает уже быть невинным бредом и отчасти необходимым периодом в процессе мышления, но становится положительно вредною и загораживает путь нашему педагогическому образованию. Удалять же все, что мешает ему, — прямая обязанность каждого педагогического сочинения.

Что сказали бы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить — храм ли, посвященный богу истины, любви и правды, просто ли дом, в котором жилось бы уютно, красивые ли, но бесполезные торжественные ворота, на которые заглядывались бы проезжающие, раззолоченную ли гостиницу для обирания нерасчетливых путешественников, кухню ли для переварки съестных припасов, музей ли для хранения редкостей или, наконец, сарай для складки туда всякого, никому уже в жизни ненужного хлама? То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности.

Конечно, мы не можем сравнить мертвых материалов, над которыми работает архитектор, с тем живым и организованным уже материалом, над которым работает воспитатель. Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, мы тем не менее ясно сознаем, что пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить. Кроме того, мы ясно сознаем, что воспитание, в тесном смысле этого слова, как *преднамеренная* воспитательная деятельность — школа, воспитатель и наставники *ex officio* — вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а, может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели *не преднамеренные*: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий. Однако же, и в самых этих влияниях, неотразимых для дитяти и человека совершенно неразвитого, многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе на вызов, развитие или задержку которых *преднамеренное воспитание*, словом, школа со своим ученьем и своими порядками, может оказывать прямое и сильное действие. <...>

<...> Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий. Мы увидим впоследствии, как запутался, например, Бенеке, когда ему пришлось, переходя от психологической теории к педагогическому ее приложению, определить цель воспитательной деятельности. Мы увидим также, как путается в подобном же случае и новейшая, позитивная философия.

Ясное определение цели воспитания мы считаем далеко не бесполезным и в практическом отношении. Как бы далеко ни запрятал воспитатель или наставник свои глубочайшие нравственные убеждения; но если только они в нем есть, то они выскажутся, может быть невидимо для него самого, не только уже для начальства, в том влиянии, которое окажут на души детей, и будут действовать тем сильнее, чем скрытнее. Определение цели воспитания в уставах учебных заведений, предписаниях, программах и бдительный надзор начальства, убеждения которого также могут не всегда сходиться с уставами, совершенно бессильны в этом

отношении. Выводя открытое зло, они будут оставлять скрытое, гораздо сильнее, и самым гонением кого-нибудь направления будут усиливать его действие. Неужели история не доказала еще множеством примеров, что самую слабую и в сущности пустую идею можно усилить гонением? Особенно это верно там, где идея обращаться к детям и юношам, не знающим еще жизненных расчетов. Кроме того, всякие уставы, предписания, программы — самые дурные проводники идей. Уже сам собою плох тот защитник идеи, который принимается проводить ее только потому, что она высказана в уставе, и который точно так же примется проводить другую, когда устав переменится. С такими защитниками и проводниками идея далеко не уйдет. Не показывает ли ясно что если в мире финансов или административном можно действовать предписаниями и распоряжениями, не справляясь о том, нравятся ли идеи их тем, кто будет их исполнять, то в мире общественного воспитания нет другого средства проводить идею, кроме откровенно высказываемого и откровенно принимаемого убеждения? Вот почему, пока не будет у нас такой среды, в которой свободно, глубоко и широко, на основании науки, формировались педагогические убеждения, находящиеся в теснейшей связи вообще с философскими убеждениями, общественное образование наше будет лишено основания, которое дается только прочными убеждениями воспитателей. Воспитатель не чиновник; а если он чиновник, то он не воспитатель, и если можно приводить в исполнение идеи других, то проводить чужие убеждения невозможно. Среда же, в которой могут формироваться педагогические убеждения, есть философская и педагогическая литература и те кафедры, с которых излагаются науки, служащие источником и педагогических убеждений: кафедры философии, психологии и истории. Мы не скажем однако, что науки сами по себе дают убеждение, но они предохраняют от множества заблуждений при его формации.

Однако же примем покуда, что *цель* воспитания нами уже определена: тогда останется нам определить его *средства*. В этом отношении наука может оказать существенную помощь воспитанию. Только замечая природу, замечает Бэкон, можем надеяться управлять ею и заставить ее действовать сообразно нашим целям. Такими науками для педагогики, из которых она почерпает знания

средств, необходимых ей для достижения ее целей, являются все те науки, в которых изучается телесная или душевная природа человека и изучается притом не в мечтательных, но в действительных явлениях.

К обширному кругу *антропологических наук* принадлежат: физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю, как жилище человека, и человека, как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства *предмета воспитания*, т.е. человека.

Но неужели мы хотим, спросят нас, чтобы педагог изучал такое множество и таких обширных наук, прежде чем приступить к изучению педагогики в тесном смысле, как собрания правил педагогической деятельностью? Мы ответим на этот вопрос положительным утверждением. *Если педагогика хочет* воспитывать человека во всех отношениях, то она должна *прежде узнать его* тоже во всех отношениях. В таком случае, заметят нам, педагогов еще нет, и не скоро они будут. Это очень может быть; но тем не менее положение наше справедливо. Педагогика находится еще не только у нас, но и везде, в полном младенчестве, и такое младенчество ее очень понятно, так как многие из наук, из законов которых она должна черпать свои правила, сами еще недавно только сделались действительными науками и далеко еще не достигли своего совершенства. Но разве несовершенство микроскопической анатомии, органической химии, физиологии и патологии помешало сделать их основными науками для медицинского искусства?

Но, заметят нам, в таком случае потребуется особый и обширный факультет для педагогов! А почему же и не быть *педагогическому факультету*? Если в университетах существуют факультеты медицинские и даже камеральные, и нет *педагогических*, то это показывает только, что человек до сих пор более дорожит здоровьем своего тела и своего кармана, чем своим нравственным здоровьем, и более заботиться о богатстве будущих поколений,

чем о хорошем их воспитании. Общественное воспитание совсем не такое малое дело, чтобы не заслуживало особого факультета. Если же мы до сих пор, готовя технологов, агрономов, инженеров, архитекторов, медиков, камералистов, филологов, математиков, не готовили воспитателей, то не должны удивляться, что дело воспитания идет плохо и что нравственное состояние современного общества далеко не соответствует его великолепным биржам, дорогам, фабрикам, его науке, торговле и промышленности.

Цель педагогического факультета могла бы быть определеннее даже цели других факультетов. Этою целью было бы изучение человека во всех проявлениях его природы с специальным приложением к искусству воспитания. Практическое значение такого педагогического, или вообще *антропологического* факультета было бы велико. Педагогов численно нужно не менее, а даже еще более, чем медиков, и если медикам мы вверяем наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и будущность нашего отечества. Нет сомнения, что такой факультет охотно посещали бы и те молодые люди, которые не имеют нужды смотреть на образование с политико-экономической точки зрения, как на умственный капитал, долженствующий приносить денежные проценты. <...>

<...> Мы не такие пессимисты, чтобы называть абсолютно дурными всякие порядки современной жизни, но и не такие оптимисты, чтобы не видеть, что до сих пор заедает бесчисленное множество нравственных и физических страданий, пороков, извращенных наклонностей, вредных заблуждений и тому подобных зол, от которых, очевидно, могло бы нас избавить одно хорошее воспитание. Кроме того, мы уверены, что воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. По крайней мере, на эту возможность ясно указывают и физиология и психология.

Здесь, может быть, опять нападет на читателя сомнение в том, чтобы от воспитания можно было ожидать существенных перемен в общественной нравственности. Разве мы не видим примеров, что отличное воспитание сопровождалось часто самыми печальными результатами? Разве мы не видим, что из-под ферулы у отличных воспитателей выходили иногда самые дурные люди? <...>

<...> Педагогика — не наука, а искусство, — самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно кроме знаний, требует способности и склонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека. Споспешествовать развитию искусства воспитания можно только вообще распространением между воспитателями тех разнообразнейших *антропологических* знаний, на которых оно основывается. Достигать этого было бы правильнее устройством особых факультетов, конечно, не для приготовления учителей, в которых нуждается та или другая страна, но для развития самого искусства и приготовления тех лиц, которые или своими сочинениями или прямым руководством могли бы распространить в массе учителей необходимые для воспитателей познания и оказывать влияние на формирование правильных педагогических убеждений как между воспитателями и наставниками, так и в обществе.

Но если нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом по всех тех науках, из которых могут быть почерпаемы основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, но крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести *всесторонние* сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется.

Ни в чем, может быть, *одностороннее* направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. Воспитатель, который глядит на человека сквозь призму физиологии, патологии, психиатрии, так же дурно понимает, что такое человек и каковы потребности воспитания, как и тот, кто изучил бы человека только в великих произведениях искусств и великих исторических деяниях и смотрел бы на него вообще сквозь призму великих, совершенных им дел. <...>

<...> Воспитатель должен стремиться узнать человека, *каков он есть в действительности*, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми

его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово *человеческого* утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождений преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны!

Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает. Много ли насчитываем мы великих мыслителей и ученых, посветивших свой гений делу воспитания? Кажется люди думали обо всем, кроме воспитания, искали средств величия и счастья везде, кроме той области, где скорее всего их можно найти. Но уже теперь видно, что наука созревает до той степени, когда взор человека невольно будет обращен на воспитательное искусство. <...>

<...> Нам казалось, что иное педагогическое недоумение или горячий педагогический спор могли легко быть решены, если бы, употребляя слова: *рассудок, воображение, память, внимание, сознание, чувство, привычка, навык, развитие, воля* и т.д., согласились сначала в том, что разуместь под этими словами. Иногда было совершенно очевидно, что одна из спорящих сторон понимает под словом *память*, например, то же самое, что другая под словом *рассудок* или *воображение*, и обе употребляют эти слова как совершенно известные, заключающие в себе точно определенное понятие. Словом, пробудившаяся тогда педагогическая мысль обнаружила существенное упущение в нашем общественном образовании, а также и в нашей литературе, которая могла бы дополнить образование. Едва мы ошибаемся, если скажем, что литература наша в то время не имела ни одного сколько-нибудь основательного психологического сочинения, ни оригинального,

ни переводного, а в журналах психологическая статья была редкостью и притом редкостью незанимательною для читателей, ничем не подготовленных к такому чтению. Тогда пришло нам на мысль: нельзя ли внести в наше только что пробуждающееся педагогическое мышление сколь возможно точное и ясное понимание тех психических и психофизических явлений, в области которых это мышление необходимо должно вращаться. Предварительные занятия философию и отчасти психологию, а потом педагогикою, дали нам повод думать, что мы можем до некоторой степени способствовать удовлетворению этой потребности и хотя начать разъяснение тех основных идей, около которых необходимо вращаются всякие воспитательные соображения.

Но как сделать? Перенести к нам целиком одну из психологических теорий Запада мы не могли, ибо сознавали односторонность каждой из них и что во всех их есть своя доля правды и ошибок, своя доля верных выводов из фактов и ни на чем не основанных фантазий. <...>

Часть физиологическая

<...> Слово *воспитание* прилагается не к одному человеку, но также к животным и растениям, а равно и к историческим обществам, племенам и народам, т.е. к *организмам* всякого рода, и воспитывать в обширнейшем смысле слова значит способствовать развитию какого-нибудь организма посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной.

Понятия *организма* и *развития* являются, следовательно, основными понятиями воспитания, и мы должны предварительно ознакомиться с точнейшим смыслом этих понятий; а потому поставим себе прежде всего вопросы: что такое организм и органическое развитие?

Все существа окружающего нас мира распадаются на две большие группы: существ неорганических и органических. Это различие так очевидно, что мы, без большого труда, с первого же взгляда, отличаем неорганизмы от организмов, причисляя к первым все вещи, сделанные руками человека, а равно и все произведения природы, не показывающие присутствия в них никакого органического плана, никаких органов развития и никакой

самостоятельной, изнутри идущей силы развития, каковы: камни, земли, металлы, газы, жидкости и т.п. К организмам мы относим все растения, начиная от самой простой водоросли, всех животных, начиная от микроскопической инфузории, представляющей одну живую *клеточку*, относим человека в его индивидуальности и исторические общества людей, племена, народы и государства, в которых так же, как и в единичных существах, мы замечаем основной органический план, органы и силу самостоятельного развития плана, выраженного в соотношениях этих органов. <...>

<...> Это соотношение между целым организма и его органами, составляющее план организма, не мертвое, но живое соотношение, выполняемое присущею организму силою развития, и составляет отличительный признак организмов от неорганизмов. На какие бы мелкие части мы ни делили камень, газ и всякий химический элемент, каждая из этих частей покажет все существенные свойства целого и будет от него отличаться только по объему и весу, будет таким же, как и целое, газом, камнем, химическим элементом. Не то мы видим в организмах: чем организм совершеннее, тем менее имеют самостоятельности его органы, тем более разделен между ними труд развития и жизни, тем более органы принадлежат целому и целое своим органам.

Растение уже имеет отдельные органы, посредством которых совершается его развитие и размножение; но разделение труда между этими органами еще не выразилось вполне; они, в своей деятельности и в своем устройстве, во многом повторяют друг друга, и почка, смотря по обстоятельствам, может развиться в листок, дать начало новой ветке или образоваться в цветок. В породах низших животных, в которых жизнь проявляется едва заметно, как, например, в дождевом черве, мы видим то же повторение органов, а потому можем поперек разрезать червя на несколько кусочков, и каждая из частей примется жить и расти самостоятельно. Но чем выше организм, тем невозможнее становится дробление его на части с сохранением жизни в отдельных частях, или отделение первостепенных, не повторяющихся органов, каковы: сердце, легкие и проч., без уничтожения жизни целого организма.

Таким образом, вдумываясь внимательно в существенное отличие всякого организма, мы видим, что в нем соединяются три

особенности: 1) общий организму план устройства, развития и жизни; 2) органы, живущие в целом, и целое в своих органах и 3) сила развития, от чего бы она ни зависела, выполняющая общий план развития. Органы в организме и план, по которому располагаются и развиваются органы, составляющие организм, дело видимое и бесспорное; но о *силе развития*, которую мы признаем присущею всем организмам, и растительным, и животным, следует, для удаления недоразумений, сказать несколько слов. <...>

<...> Вот почему мы считаем лучшим удержать выражение — *сила развития*, выражая при этом уверенность, хотя еще и не могущую превратиться в факт науки, что эта сила принадлежит плану организма, т.е. устройству органического зародыша: его механическим, химическим и физическим свойствам. Но при этом, как уяснится ниже, мы совершенно отличаем *душу*, принадлежность *существ одушевленных*, от *силы развития*, принадлежащей одинаково как растительным, так и одушевленным организмам. Мы принимаем термин — *сила развития*, несколько не скрывая всего, что есть загадочного и темного в этом термине; но *пока* наука не может обойтись без этого или подобного ему термина.

В бесчисленном множестве известных нам организмов мы, прежде всего, различаем два отдела: организмы *единичные* и организмы *общественные*.

Органы единичных организмов — растений, животных и человека материально связаны между собой в пространстве и времени; органы же общественных организмов представляются нам отдельными органическими существами в пространстве и времени, связанными между собой не материальной связью, но условиями развития и жизни. Так, например, в пчелином рое каждая пчела представляется нам отдельным органическим существом; но ее происхождение, развитие и жизнь обуславливаются общей жизнью роя и вне его не возможны; а самый рой представляет нам образчик весьма стройного и сложного общественного организма, все связи которого возникли из, так называемого, инстинкта составляющих его насекомых. Происхождение этих общественных организмов скрыто от нашей любознательности в тайнах творения, как и происхождение организмов единичных. Следы общественных организмов мы замечаем в царстве растительном,

в так называемых двудомных растениях, но гораздо более в царстве животных и еще более в царстве людей. Семейство, род, племя, народ, государство представляются такими общественными органическими существами, и наконец, весь род человеческий есть один великий общественный организм, покрывший собою весь земной шар и существование которого продолжается уже многие тысячелетия.

В организмах единичных органы не только связаны материально в одно материально-целое, но и живут только для выполнения назначения целого существа. В организмах общественных, наоборот, целое, соединенное нематериальными условиями необходимости, заключенными в каждом материально-отдельном органе, живет исключительно для своих органов или для тех отдельных органических существ, которые являются его органами, для того, чтобы дать им возможность существования жизни и развития. Это справедливо в отношении пчелиного роя, справедливо и в отношении человеческих обществ. Взгляните на жизнь отдельного человека, и вы убедитесь, что не только существование его и первый возраст необходимо обуславливаются семейством, но что и все дальнейшее развитие его и даже самая способность языка зависят вполне от жизни посреди того народа, к которому он принадлежит, и посреди рода человеческого, одним из органов которого является народ.

Органы телесного организма имеют свою цель в целом; целое общественного организма имеет свою цель в органах; так семья, племя, государство, имеют свою цель в личности отдельных людей. <...>

Часть психологическая

<...> Но как ни сложна нервная система, как ни поразительны ее свойства, физиология, основанная на фактах, не могла отыскать в ней ничего, кроме машины, — машины необыкновенно сложной, необыкновенно чувствительной, в физическом смысле этого слова, имеющей органическую способность сохранять следы своей деятельности, но все же — машины. Физиология не могла отыскать в нервной системе никаких условий, которые могли бы объяснить нам возможность таких явлений, каковы:

сознание, чувство и воля. Достигая везде до этих явлений, мы испытывали ясно, что физиологическими средствами исследования нельзя сделать ни шагу далее, что здесь мы встречаемся с каким-то *новым агентом*, который не поддается физиологическому наблюдению.

Отношение, в которое душа поставлена к нервному организму, составляет одну из величайших тайн творения, которая, возбуждая сильнейшее любопытство в человеке, остается для него недоступною, хотя человек, так сказать, живет посреди этой тайны и каждым своим действием, каждой своей мыслью решает на практике задачу, неразрешимую для него в теории. Теперь, по крайней мере ясно для нас уже одно, что нервный организм стоит неизбежным звеном и единственным посредником между внешним миром и душою. Душа не ощущает ничего, кроме разнообразных состояний нервного организма, и насколько внешний мир своими влияниями отражается в этих состояниях, настолько он и доступен душе. Если предположить, что во внешнем мире существуют явления, не производящие никакого влияния, ни непосредственного, ни посредственного, на изменение состояний нервного организма, то такие явления останутся для души навсегда неизвестными. Если, наоборот, предположить, что в душе есть явления, которые не производят никакого впечатления на нервный организм, то такие явления ничем не заявят своего существования во внешнем мире. Таково отношение души и к нервной системе, и к внешнему миру. Как разбирает душа иероглифы, начертываемые влияниями внешней природы в состояниях нервной системы, — этого мы не знаем; а соответствуют ли эти иероглифы действительным явлениям внешнего мира, — это составляет основной вопрос метафизики, в который мы не будем здесь углубляться. <...>

<...> Нам также трудно представить себе мышление без слов, как трудно зрячему представить работу воображения у слепых, не обладающих способностью представления красок, света и тени и воспроизводящих формы тел бесцветными продуктами мускульного чувства и осязания. Это-то ощущение тесной связи мысли и слова и заставило Руссо сказать: «Общие идеи не могут войти в разум иначе, как с помощью слов, и понимание овладевает ими только в предложениях. Вот одна из причин, почему животные не могут обобщивать общих идей (понятий) и достичь того совершенства,

которое от этих идей зависит». Мы уже видели, что это мнение не совершенно справедливо, и что понятия есть и у животных; но процесс этого образования оканчивается только в словах, так что мышление, в полном, *человеческом* смысле слова, совершается только в словах и слово является главным средством человеческою развития, которого животное бессловесное, при чувствах, иногда гораздо более тонких, и при сознании, столь же ясном, достигнуть не может.

Вот причина, почему слепые, несмотря на то, что весь *видимый мир* закрыт для них, развиваются часто до высокой степени нравственного и умственного совершенства, тогда как глухонемые, видящие весь мир, показывают все печальные признаки преобладания животных наклонностей. Вайтц, полемизируя против «чистых понятий» Канта и доказывая, что все создается в человеке из внешних ощущений, приводит пример слепорожденных и глухонемых и ставит их совершенно неправильно в одинаковое отношение к развитию; но опыт показывает совершенно противное и доказывает, напротив, что духовное, внутреннее орудие, *слово* имеет для человека гораздо больше значения, чем внешнее орудие — зрение. <...>

<...> Не признавая беспричинных явлений, хотя опыт убеждает человека ежеминутно в существовании таких явлений, человек в то же время самым странным образом противоречит самому себе и своей науке, *признавая в самом себе свободу воли, т.е. явление без причины*. Это убеждение человека в свободе своей воли так велико, что он без ущерба себе выносит напор своих очевидных доказательств, представляемых рассудком в области всех наук, что свобода воли не существует и что она невозможна как явление без причины. <...>

<...> Если это не пустые фразы, не скрывающие в себе *никакого* смысла, то что же это за два *антагонистические* убеждения, уживающиеся мирно в душе человека и не опрокидывающие друг друга, когда по смыслу своему должны бы необходимо вступить в борьбу на жизнь и на смерть? Для нас этот вопрос важен здесь не в своем метафизическом, а в своем психологическом значении, и потому мы имеем право предложить Вундту и всем тем ученым, которые, не признавая свободы воли в человеке, в то же время признают в нем неколебимость сознания этой несуществующей

свободы, следующий вопрос: к какому же сорту существ причисляют себя самих эти ученые? Если они тоже люди, к ним применимо то, что они говорят вообще о людях, то, значит, в их душе уживаются два убеждения, совершенно противоречащие друг другу: *одно* — во всеобщей безысключительной причинности, *другое* — в свободе их личной воли. Положим вместе с Миллем, Вундтом и другими писателями того же направления, что убеждение в причинности, вытекающее из наблюдений и опыта, окончательно есть плод науки, везде открывающий причину; но *второе...* откуда взялось второе? Откуда взялось оно и откуда черпает силу, чтобы противостоять всем опытам, наблюдениям, всем доказательствам науки во всех ее отраслях? Неужели же и на это можно отвечать, что оно взялось из опытов, из наблюдений и науки, которым оно противоречит? Тогда уже нет нелепости, которой нельзя было бы утверждать, прибегая к туманности фраз там, где нет смысла.

Однако же, есть ли в самом деле доказательства, «ясные, как солнце», что свобода воли в человеке не существует? Есть ли *фактические* доказательства, что всякое решение человеческой воли имеет предшествующую, необходимо обуславливающую его причину? Можем ли мы для всякого человеческого решения указать такую безусловную причину в прежних действиях человека, его жизни, образовании, обстоятельствах, или, наконец, в его телесном организме? Надобно совершенно не знать границ науки, и в особенности тесных границ современной физиологии и психологии, чтобы отвечать на этот вопрос утвердительно.

Отрицание свободы воли до сих пор основывается на *уверенности* в безысключительности закона причины, также не доказанной наукою, для которой остается еще много явлений без причин. Следовательно, смотря на весь этот спор с психологической точки зрения, мы выводим из него действительно «ясный, как солнце, факт», что в душе человека обнаруживаются два великие убеждения, — прямо противоречащие одно другому: *убеждение в общей причинности явлений* и *убеждение в свободе личной воли человека*. Одно из этих убеждений служит основанием науке, другое — *практической деятельности человека и человечества*. Указать факт, подтверждаемый собственным сознанием каждого

человека, даже и того, кому по какой бы то ни было причине, этот факт не правится, — вот все дело психолога. <...>

<...> Не только психологический анализ, как мы старались показать во многих местах нашей книги, но и само непосредственное чувство, присущее каждому из нас, говорит нам ясно о существовании двух миров в человеке: *душевного и материального*. Но человек, начиная мыслить, упорно отвергает свидетельство собственного чувства и, переступая границы опыта, пытается вывести *материальный мир из душевного*, впадая в крайность идеализма, или *душевный мир из материального*, впадая в крайность материализма. Но психология, основанная на фактах, должна удержаться от таких стремлений, переводящих ее в область *трансцендентальной философии*, т.е. философии, которая переступает эту грань между материей и душой. <...>

<...> Мы не могли бы показать, если бы это было здесь у места, что оба эти крайние направления современного мышления, если не начались, то, по крайней мере, получили особую силу и оживились философской системой самого Декарта, потому что в необычайном гении этого человека, который вместе с Бэконом стоит на границе средневековой и современной науки, дивным образом соединялись скептицизм, идеализм и материализм, так что каждое из этих направлений могло бы смело вести свое начало от Декарта, если бы не боялось бы встретиться в этом источнике с другим направлением, противоположным и ненавистным. Но как бы ни был ослаблен дуализм, мы убеждены, что, когда успокоятся страсти, когда наука привыкнет к своему новому положению, не в тишине кабинета, а в шуме жизни, когда она, после многих блужданий, твердо решится основываться только на фактах, то прежде всего признает факт несоединимости душевных и материальных явлений, что не помешает ей стремиться к разрешению этой несоединимости. <...>

<...> Ни Декарт, ни его ближайшие последователи, например, Мальбранш, не отвергают действия тела на душу и души на тело. Напротив, сам Декарт, в своей книге «*О страстях*», открывает обширнейшую область такому влиянию, старается изъяснить его и по большей части изъясняет физиологическими причинами, своими, теперь уже несколько странными, «животными духами» (*les esprits animaux*). В этом выражается вся необходимость *теорий*,

как только человек принимается за изъяснение явлений природы; но воспитание как практическая деятельность может основываться только на психическом факте дуализма. *Монизм, как и вера в причинность — основа науки; дуализм, как и вера в личную свободу человека, — основа всякой практической деятельности, а следовательно, и воспитания.* Но можно ли так разделять науку и жизнь, о единстве которых говорится в почти каждой немецкой ученой книге? На это мы можем сказать только, что как бы ни был прискорбен этот факт разделения науки и практической жизни, но во всяком случае он лучше вымышленного их соединения, как незнание лучше ложного знания. Жизнь может пользоваться открытиями науки и, действительно, пользуется ими; но не может разделять временных научных мировоззрений, которые, по сознанию самых добросовестнейших и наименее увлекающихся жрецов науки, служат только почтовыми станциями в ее движении вперед и *подмостками* при постройке здания, которые будут разрушены, когда здание выстроится. Подождем же, когда оно будет выстроено, и не будем так близоруки, чтобы принимать безобразные подмостки за самое здание.

Вот на каком основании мы утверждаем, что воспитатель как практический деятель может быть специалистом в науке, но должен стоять выше своей специальности, приступая к практике. В науке он может увлекаться *рассудком*, в воспитании должен руководствоваться *разумом*. <...>

<...> Воспитатель не ученый, не специалист в науке, не человек умозрений, а практик, и потому-то его намерениями и его действиями должны руководить не односторонние увлечения рассудка, стремящегося удалить противоречия и бросающего временный мост из гипотезы там, где еще нет перехода, — а всестороннее понимание разума, который видит современные пределы знания. Этим-то спокойным разумом прежде всего должен обладать тот зрелый человек, который берет на себя воспитание незрелых поколений. Если специалист-естествоиспытатель стремится объяснить все психические процессы из физических и химических явлений, то это увлечение может принести полезные плоды; если метафизик стремится объяснить все из субъективной идеи, то он, может быть, подарит мир несколькими великими мыслями; если специалист-историк или статистик подводит все

под какой-нибудь один закон влияния природы на человека, то в своей односторонности он может подвинуть науку вперед, расширить область человеческих знаний. Но если воспитатель увлечется каким-нибудь из этих односторонних стремлений, то, кроме вреда, он ничего не принесет своим воспитанникам, которых он готовит не для специальной науки, а для всеобнимающей жизни. В практической жизни русская пословица — «ум без разума беда» имеет большое значение, а особенно в деле воспитания. Из этого уже видно, как противоречат сами себе те, которые в одно и то же время вооружаются против различных увлечений в школах и против специального приготовления воспитателей к своему делу, полагая, что каждому учителю достаточно быть хорошим специалистом в своем предмете. <...>

<...> Наше понятие о *самостоятельном существе* таково, что мы не можем назвать сознание самостоятельным существом, а только свойством другого самостоятельного существа. Всякое самостоятельное существо, субстанция, насколько мы ее понимаем, не может начинаться и прекращаться; а сознание наше начинается и прекращается и опять начинается. Предполагать, как Декарт, что человек всегда думает или сознает, мы не имеем никакого права, ибо не можем ничем убедиться, что думаем во время глубокого сна или обмороков, и скорее должны предположить, что сознание может прекращаться и начинаться, а, следовательно, есть свойство самостоятельного существа, и свойство это может обнаруживаться и переставать обнаруживаться, смотря по тому, вызывается ли оно чем-нибудь или нет.

Видя в сознании *свойство*, мы не можем приписать этого свойства ничему *материальному*:

во-первых, потому, что само понятие о материи есть не что иное, как понятие о существе, составляющем предмет сознания, но чуждом для него;

во-вторых, мы не можем приписать сознания ничему материальному потому, что самый существенный акт сознания — сличение, различение и сравнение, акт, лежащий в основе всех сознательных психических процессов, не может быть выполняем ничем материальным, насколько мы знаем материю;

в-третьих, во всех процессах сознания, которые мы только подвергли анализу, мы видели совершенную необходимость признать

участие в них не одного, а двух агентов. Одним из этих агентов является нервная система; другим должно являться нечто другое, чему принадлежит способность сознания, и это нечто другое мы называем *душою*.

Сознание, следовательно, есть одна из душевных способностей. Может ли эта душевная способность появляться вне нервного организма, — этого мы не знаем; но во всех душевных процессах, которые были нами анализированы, мы видели, что сознание пробуждается в душе только при воздействии на нее нервного организма, или при воздействии души на нервный организм. <...>

<...> *Произвольный рассудочный процесс* свойственен только человеку: только человек, часто с заметным насилием для своего нервного организма, ищет различий, сходств, связи и причин там, где их и не видно: перебирает с этой целью свои произвольно или непроизвольно составленные представления и понятия, связывает те, которые связываются, разрывает те, которые должны быть разорваны, ищет новых. Источник этой свободы в рассудочном процессе находится в свободе его души, а источник свободы его души — в ее самосознании; ибо *свободную волю*, как мы это увидим впоследствии, *может иметь только то существо, которое имеет способность не только хотеть, но и осознавать свой душевный акт хотения*: только при этом условии мы можем противиться нашему хотению. Эта связь рассудочного процесса в человеке с духовными особенностями человеческой души помешала нам изучить вполне этот процесс в человеке, что мы можем сделать лишь тогда, когда будем изучать его духовные особенности. Во всяком душевном акте человека высказывается вся его единая и нераздельная душа, и потому мы можем изучать эти акты только понемногу: сначала одну сторону явления и потом другую. <...>

О цели воспитания

<...> Научить человека искать себе средства для наслаждений (эвдемонизм, эпикуреизм) значит обманывать человека и заставлять его накачивать данаидову бочку; научить человека пренебрегать наслаждениями и страданиями и искать выше всего свободы (стоицизм) значит тоже обманывать человека и гнать его в безбрежную пустыню; но дать человеку *деятельность*, которая бы

наполнила его душу и могла бы наполнять ее вечно, — вот истинная цель воспитания, цель жизни, потому что цель эта — сама жизнь.

Мы уже видели прежде, что основной целью воспитания человека может быть только сам человек, т.к. все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека. Мы видели также, что в человеке цель воспитания составляет *душа*, для которой существует тело. Теперь же мы видим, что и в душе целью воспитания есть дать ей вечную, по возможности, полную, широкую, поглощающую ее деятельность. Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда — вот *полное определение* цели педагогической деятельности. Первая половина этой задачи (приискание труда) особенно важна для воспитания достаточных классов: бедного человека труд и сам отыщет; богатому надобно его отыскать, а это совсем не так легко, как кажется, потому что труд должен наполнить душу и его должно стать на всю жизнь, да и в будущем он должен остаться вечным.

Но прежде, чем мы приступим к развитию этой мысли, взглянем, как определяют цель воспитательной деятельности другие педагоги, чтобы видеть, в чем мы согласны и в чем расходимся с ними. <...>

<...> Угадывать душевное настроение общества и руководить им составляет главную задачу политики; но содействовать образованию в душе дитяти такого коренного строя, который достоин человека, — вот величайшая задача воспитания и воспитателя. <...>

<...> Психолог, относящийся к душевным явлениям как объектам наблюдения, видит ясно, что для человека важно *иметь* цель жизни (задачу, труд жизни), *чем достигать ее...* Свойства этой цели определяются уже особенностями человеческой души, и потому мы будем говорить о них в третьей части нашей антропологии; но и теперь уже ясно, что эта цель для того, чтобы постоянно наполнять постоянно раскрывающуюся *пустоту* человеческой души (ее стремление к деятельности), должно быть таково, чтобы достигаемая постоянно, она никогда не могла быть достигнута, причем человек остался бы без цели в жизни. <...>

ЮРКЕВИЧ ПАМФИЛ ДАНИЛОВИЧ

Памфил Данилович Юркевич — один из выдающихся отечественных философов и педагогов XIX в. Его оригинальные и глубокие философские идеи послужили одним из источников формирования самостоятельной философской мысли в России, его работы способствовали возникновению религиозно-идеалистического направления в русской философии. П.Д.Юркевич оставил яркий след в отечественной педагогике, создав оригинальную концепцию воспитания и обучения.

П.Д.Юркевич — воспитанник Киевской духовной академии, где он получил серьезное богословское и философское образование. Блестящие способности и фундаментальные познания в области философии позволили ему сделать стремительную карьеру: в 1858 г. он становится экстраординарным профессором Киевской духовной академии, а в 1861 г. — занимает кафедру философии в Московском университете, где и остается до своей смерти, наступившей его рано, когда ему исполнилось лишь 47 лет.

Как оригинальный философ П.Д.Юркевич заявил о себе уже в одной из первых публикаций — в статье «Идея» (1859), где, анализируя философские представления Платона и Аристотеля, склоняется к платоновской трактовке сущности идеального. В последующих философских работах Юркевич в качестве исходных положений использует основные догматы православного богословия. Его онтологические и гносеологические воззрения могут быть оценены как религиозно-идеалистические. Основные понятия его онтологии — «Бог», «Дух», «идея». В гносеологии он отстаивает необходимость религиозного постижения действительности, придает огромное значение вере, как способности непосредственного постижения Бога. Антропология П.Д.Юркевича основывается на христианских представлениях о сущности человека и смысле его существования.

Педагогические воззрения П.Д.Юркевича возникают на основе православной педагогики, а также связаны с его философской концепцией. Воспитание Юркевич определял как «служение всему человечеству», полагая, что любой ребенок — представитель будущего совершенного человечества. Основную роль в воспитании

детей он отводил церкви, государству и семье. Целями воспитания являются: содействие человеку в достижении его совершенства; формирование личности, способной выполнять своей долг по отношению к церкви, государству, семье; воспитание человека, способного осуществить свое призвание. Многие педагогические идеи П.Д.Юркевича созвучны нашему времени и могут плодотворно разрабатываться современной педагогикой.

Сочинения

1. Курс общей педагогики с приложениями. М., 1869.
2. Чтения о воспитании. М., 1865.
3. Философские произведения. М., 1990.

Литература

1. Емельянов Б.В., Петрунина Т.А. Очерки педагогической антропологии в России. Екатеринбург, 1997.
2. Зеньковский В.В. История русской философии. Ростов н/Д, 1999.
3. Никольская А.А. Психолого-педагогические взгляды П.Д.Юркевича // Педагогика. 1993. № 3.
4. Соловьев В.С. О философских трудах П.Д.Юркевича // Юркевич П.Д. Философские произведения. М., 1990.
5. Шпет Г.Г. Философское наследие П.Д.Юркевича (К сорокалетию со дня смерти) // Там же.

Курс общей педагогики

<...> Воспитатель должен в собственном сердце иметь человечности настолько, чтобы постигать все истинное, доброе и прекрасное в окружающих событиях и лицах и питать этой совершеннейшей пищей дух воспитанника. Вероятно, он упражнялся в моральном искусстве размещать сложные цели собственной жизни соответственно степени их достоинства или их значения для прочного преуспевания во всем добром и совершенном. Кто не имеет этой личной опытности в области истинного, доброго и прекрасного, для того самое основательное учение о цели воспитания будет не больше, как ряд звуков или слов без внутреннего, затрагивающего душу, значения. Нас воспитывает или нужда от

низшего, или любовь к высшему. Система воспитания, имеющая в виду развитие в молодом поколении способность удовлетворять нуждам, идущим снизу, понятна и для самого грубого сердца, потому что эгоизм есть самый умный и самый тонкий наставник во всем, что питает и насыщает его. Но та воспитательная система, которая пробуждает в сердце воспитанника любовь к высшему и идеальному, к священному и Божественному — эту любовь, страшную, понуждающую человека забывать о своей милой личности для служения правде и добру, — эта система ожидает воспитателя, способного находить в теле человека невидимую душу, а в невидимой душе неизгладимые зачатки Богоподобия. Нет никакого сомнения, что воспитатель, который не только понял бы христианство как доктрину и дисциплину, но и усвоил бы его как дух и жизнь, обнимал бы конечные цели жизни и воспитания светлым взором и не потерялся бы в бесконечном разнообразии стремлений, нужд, желаний, способностей, положений и образов жизни, какие свойственны человеку. Но этим еще очевиднее оказывается, что в настоящем случае знание истины находится в зависимости совершенства воли и чистоты сердца. Разумный и добрый воспитатель вносит во все воспитательные меры один и тот же высший моральный дух, и это не потому что он наперед познает и постигает с полной отчетливостью высшую цель воспитания — нет. Напротив, цель эту он видит ясно потому, что сам он проникнут высшим моральным духом; его кругозор шире, потому что он стоит выше. Или, как говорят в этом случае, «человек знает истину потому, что делает добро»; в области нравственной знание человека простирается на столько, на сколько простирается и бытие его. <...>

<...> Но при аналитических исследованиях, которые доискиваются до элементов нравственной жизни, все споры о цели нашего существования или о наивысшем благе жизни сводятся, начиная с древнейших времен и до нашей философской эпохи, к двум мнениям, из которых одно видит эту цель в счастии, другое — в добродетели. Под счастьем разумеют отсутствие страданий, удовлетворение нужд и постоянное благополучие; под добродетелью — силу, внутреннюю мощь духа действовать соответственно с познанием добра, следовательно, избирать и отвергать, стремиться и отказываться, подчинять себе обстоятельства и сносить

их тяжесть, приобретать и лишаться в строгом соответствии с тем, что познано и испытано в совести как добро, правда и долг. Счастье есть всякое довольство; добродетель — внутреннее достоинство. Нормой счастья служат изменчивые нужды; нормой добродетели — постоянные идеи. <...>

<...> В христианском идеале человека и человечности названные противоположности примиряются; потому что счастье человека, возрожденного высшим духом, не может состоять ни в чем другом, кроме того, что составляет его внутреннее достоинство. Также очевидно, что и для детей чистота наслаждения есть в известной степени школа добродетели, не потому, впрочем, что они испытывают наслаждение, но потому, что наслаждение это чисто, то есть избрано соответственно с законами добродетели. Но следует обратить внимание на то, что действительный человек соединяет в своей личной жизни все и всячески, что даже самая возможность соединения счастья с добродетелью есть особенное, новое счастье — такое счастье, о котором здесь нет и речи — и что наконец, если эти два направления жизни должны быть соединены, то одно из них должно быть источником культуры для другого: какое же именно? Вопрос, поставленный таким образом, кажется, будет понятен и для практического педагога. Можно нравственные совершенства личности избирать и осуществлять в таких долях, какие необходимы для достижения счастья; можно искать, наоборот, такой доли счастья, какая совместима с нравственным совершенством человека. Итак, в каком же именно направлении нужно развивать навыки и убеждения воспитанника? Спор мнений, смысл которых изъясняем мы, состоит не в том, быть или не быть человеку счастливым. Что человек, как и всякое живое существо, стремится к счастью — это одно наблюдение. Другое наблюдение состоит в том, что он не удовлетворяется счастьем, происходящим безразлично из каких угодно источников. Эта разборчивость человека по отношению к самим источникам счастья поставляет счастье в зависимость от условий и законов, сообщающих внутреннее совершенство человеческой личности. Что же именно сообщает внутреннее, самобытное достоинство человеческому существованию, особенно же, откуда мы должны почерпать руководящие правила для нашей деятельности? Следующие соображения показывают, что в понятии счастья воспитатель

не может найти ни постоянных правил, ни действительной и достойной задачи для своей деятельности.

1. Счастливым каждый может и хочет быть по-своему. И все правила счастья индивидуальны; но нельзя быть по-своему честным или добросовестным, справедливым или благородным. Состояние, которое есть счастье для одного, может быть испытываемо другим как несчастье — это такой случай, которому ничего подобного не представляет область добродетели.

2. Счастье, как удовлетворение потребностей, исчезает или переходит в несчастье с изменением этих потребностей; большею частью оно испытывается как счастье только по связи с несчастьем, которое пред этим чувствовали мы, и в свою очередь оно рождает новые нужды, неудовлетворение которых есть несчастье. Можно представить наглядно условный и до бесконечности изменчивый характер того, что люди называют счастьем. Всегда оно определяется отношением нужд к их удовлетворению. Поэтому, во-первых, для достижения счастья или следует иметь поменьше потребностей, или следует добывать побольше средств к их удовлетворению. Во-вторых, когда количество удовлетворения равно количеству нужды, то происходит всегда отсутствие страданий. Итак это первое условие счастья исполняется как при самых малых, так и при самых больших нуждах, если первым соответствует самое малое, а последним самое большое удовлетворение... во всех этих отношениях доля счастья выходит одна и та же. Также когда удовлетворение превышает потребности одним и тем же количеством, то происходит положительное наслаждение, но совершенно одинаковых размеров для нужд самых малых и самых больших...

Итак, нет таких положений, из которых не могло бы проистекать счастье как такое состояние, при котором жизнь имеет достоинство для нас; но имеем ли мы сами достоинство при этом или нет, — это вопрос, который не разрешается из понятия о счастии. <...>

3. Самое искание счастья есть уже несчастье, есть такое состояние тревоги и непрерывного ряда признаний в самообольщении, которое по воле Божественного провидения действует как воспитательная сила, открывая человеку взор для высшего мира и для высшей жизни по совершеннейшим заповедям воли Божией.

Рано ли, поздно ли, волею или неволею человек приходит к чувству и к убеждению, что когда он приобрел все, целый мир и все его благо, но при этом сгубил одно — свою душу, то он остается ни при чем.

4. Происходит это от того, что каждый человек с понятием счастья очень рано соединяет требование благ не гибнущих, не оставляющих человека изменнически и запечатлевающих его существо характером внутреннего достоинства. Другими словами, когда человек приходит к ясному сознанию того, чего собственно он хочет, то он находит, что идея морального долга, добродетели, доблести и совершенства уже избрана им, как высшая цель жизни и что она, не узнанная и непризнанная в своей настоящей сущности, была уже сокрытым двигателем всей его жизни. Отсюда происходило то, что счастием других могли мы завидовать, но мы не могли почтить его: не счастье, не довольство, не обилие благ, которыми владел человек, вызывали к нему уважение других и делали его украшением человеческого рода. Памятники и храмы бессмертия воздвигало человечество не великому счастью, но великой добродетели. <...>

Конечно, в действительности сердце человека соединяет в себе самые противоположные стремления, и человек, по выражению нашего великого поэта, вместе царь и раб, Бог и червь. Постоянно возобновляющаяся борьба между учением о добродетели и учением о счастии, как о высочайших целях жизни, есть только историческое выражение внутренней борьбы, которую испытывает человеческое сердце, и какая из борющихся сил получит преобладание, таков будет человек, такова будет эпоха, таков будет и преобладающий дух педагогики. Мы переживаем период педагогики, которая пытается воспитать детей единственно посредством возбуждения в них приятных ощущений, пытается заменить добросовестный труд игрою и высшие принципы — непосредственными естественными влечениями. Другие педагогические теории умеют примирять поклонение истинному Богу с поклонением какому-нибудь идолу толпы или эпохи. Все эти явления происходят нередко из чистого благожелания, но не управляемого мудростью, которая откровенно разделяет то, что не должно быть соединяемо, и которая определяет цену вещам по их действительной сущности, а не по тому, как они впечатлевают на нас.

Мудрость и добродетель самые древние нравоучители считали за цель и основание, за содержание и форму достойной человеческой личности. <...>

Человечность

<...> Едва ли не такое соединение непримиримых стремлений заключается в понятии гуманности или человечности, на которое в новейшее время стали указывать, как на путеводную звезду для воспитателя. Древние учили совершенно определенно, что мудрость и добродетель божественны и что они, следовательно, не суть сами собою понятные черты человечности. Только вследствие трудной борьбы со страстями и невежеством человеческое существо украшается мудростью и добродетелью и, так сказать, делается причастным божественной жизни. Древние находили, что нашей человечности не так естественны эти высшие совершенства, чтобы они были неотделимы от нее и чтобы поэтому человечность сама по себе представлялась идеалом. Во всяком случае, понятие человечности так разнообразно и так мягко, что каждый помещает в нем содержание, какое находит сообразнейшим с системою своих убеждений. Так, когда это понятие исключает при воспитании серьезность, строгость, дисциплину, послушание, твердый порядок, оно делается источником опасных заблуждений. Когда же, напротив, воспитатель забывает, что есть чувства, убеждения и действия, которые имеют одинаковое внутреннее достоинство для всех людей, сколько бы люди ни различались званиями и общественными положениями, то наука должна напомнить ему, что есть общегодная, общечеловеческая цель жизни и есть незыблемые черты человечности, которые имеют равно безусловное значение для всех времен, народов и сословий. Например, великодушие и самоотвержение, повиновение закону и уважение прав других людей, верность долгу и мужество при его исполнении, справедливость и бескорыстная любовь — это такие явления нравственной доблести, которыми всегда и везде определяется достоинство человека как человека или достоинство личности, независимое и внутреннее в противоположность с совершенствами, которые имеют местную, случайную и, так сказать, торговую цену. <...>

<...> Историк и педагог одинаково имеют право выделить идею *христианской гуманности* из общего понятия *гуманность* и не отождествлять первого понятия с последним. Христианская гуманность состоит: 1) в признании безусловных прав человечества или свободы совести; 2) в признании безусловного значения закона правды, нарушение которого в ежедневном общежитии лишает всякого достоинства религиозные жертвы и молитвы; 3) в признании неискоренимых основ добра в сердце каждого человека. Первое уничтожило теократическое государство; второе — религию в значении самодовольного культа; третье же уничтожило моральную аристократию, основывавшую свои права на эгоизме добродетели и превратило права сильнейших и совершеннейших в обязанности служения слабейшим и несовершеннейшим. Пока существовали религии национальностей и не было религии человека как сына Божия, до тех пор человечество могло быть защищено только там, где к нему грубо и внешним образом прикасались неправда и насилие. Но по учению Иисуса Христа уже дурной отзыв о человеке есть оскорбление человечества. Мы не можем сказать о своем брате: «Он ничтожный человек», не совершая тяжелого преступления против человечества. Еще более тяжелое преступление совершаем мы, когда называем человека «бессовестным» (Еванг. Матф. Гл. 5, ст. 22). Никому мы не можем, никому мы не смеем отказать в зачатках человеческого достоинства и совести: ни этой погрязающей в разврате женщине, ни этому ростовщику, ни этому разбойнику. Человечность не видна в них за страстями и слабостями, но она не исчезла, как не исчезает солнце за облаками. Человек как сын Божий одарен в своем внутреннем существе духом, в котором кроется неисчерпаемое богатство истины, добра и совершенства. Идеалом для его возрастания и преуспевания может быть только совершенство самого Бога и ничто более. В зависимости от этого умственного созерцания истинной человечности христианство и в самой жизни изменяет отношения человека к внешним моральным силам, которые владеют им: «Суббота для человека, а не человек для субботы» (Марк. Гл. 2, ст. 27). Итак, не человек существует для закона, но закон для человека. Только дух человека с его стремлением к истине, добру и Богоподобию есть цель. <...>

Единичный принцип человечности

<...> Итак, очень разнообразны стороны, с каких охватывается моральный мир понятием гуманности. Но для педагога, как для древнего мореплавателя, нужна прежде всего одна звезда, чтобы он мог не потеряться при взгляде на множество звезд, из которых каждая имеет притязание руководить его. Такой существеннейший принцип человечности знаком человеческому роду с древнейших времен, и в самой далекой древности он уже был выражаем с совершеннейшею простотою, какая всегда свойственна действительной мудрости. «Конец всего учения о жизни таков: бойся Бога и соблюдай его заповеди; потому что в этом состоит *весь человек*» (книг. Экклезиаст, гл. 12, ст. 13). Это такой принцип гуманности, который один имеет устойчивость и неизменяемое достоинство среди значительной пустоты целей и среди непрерывных обольщений человеческой цивилизации и человеческой культуры. *Весь человек состоит в страхе пред Богом и в соблюдении заповедей Божиих*: это источник права и свободы, культуры и счастья; все человеческое, как оно ни разнообразно, кроется и хранится в духе, который боится Бога и служит Богу... Однако же что особенного и жизненного содержится в этом учении, которое так граничит с пессимизмом и которое может убить всякую энергию в преследовании жизненных целей? Существеннейшая задача воспитания в том именно и состоит чтобы сообщить воспитаннику светлый взгляд на жизнь, сделать его сердце трезвым и мужественным и приготовить его на жизненную борьбу, впечатлевая в нем неизгладимыми чертами веру в добро и в Бога; а это можно сделать только в дни юности, когда сердце бывает еще приемчиво ко всему благородному и прекрасному. Вот бессмертные наставления из той же педагогической книги: «Будь светел, юноша, в юности твоей, и пусть будет весело твое сердце в дни твоей молодости. Делай то, что радует твое сердце и что нравится глазам твоим: только знай, что за все это Бог позовет тебя на суд. Прогони печаль от сердца твоего и удаляй все вредное от тела твоего; потому что юность и заря жизни улетают как дуновение уст». <...>

<...> В этом изображении обозначена такая живая и существенная действительность, на которую не указывают выработанные

в школе и в отвлеченном мышлении понятия о гуманном воспитании. За годами силы, энергии, плодовитости, творчества следуют годы бессилия, немощей, лишений и скорбей, и требуется воспользоваться годами плодоносными, чтобы не погибнуть в годы бесплодные. Требуется приобрести большой запас разума, добродетели, веры, морального мужества в годы юности, чтобы стало этого капитала на всю жизнь. И особенно на то время жизни, когда предстоят только расходы, лишения, утраты. Цель воспитания здесь ясна и очевидна, как та неподдельная действительность, для которой требуется воспитание. Но, что особенно важно, никогда не достигает этой цели педагогическая система, которая отнимает у детей их детство и у юношей их юность, обрекая их на многозаботливость и труженичество, на скуку от монотонии жизни и на страдание от тяжести ига воспитания. Это воспитание вместе и не гуманное, и не христианское.

Идеи и силы

1. *Человек есть предмет вечного избрания Божия* — это основное убеждение, и когда оно слабо или когда оно исчезло из сознания воспитателя, то требования гуманности не охраняют его от склонности рассматривать воспитанника как средство для каких-нибудь частных интересов касты, сословия, общества, культуры и т.д. Стремление христианской педагогики запечатлеть личность воспитанника чертами бессмертия, которые суть мудрость и любовь, правда и святость, измельчает до простой заботливости воспитать порядочного и благоразумного человека. Но для осуществления идей нужны силы. Итак воспитание должно усилить юный дух, укрепить и вооружить его на разнообразную жизненную борьбу, которую выдерживать предстоит ему. Высшее направление жизни без соответствующих ему сил рождает в духе мучительную жажду Тантала. Большие силы без высшего направления образуют Антея, который делается совершенно немощен, когда отделяется от земли. Здесь мы видим уже, что искусство воспитания есть вместе эстетическое и практическое.

Но если эстетическое искусство не имеет никакого отношения ко времени — оно воплощает вечную идею, то искусство практическое имеет свою цель в будущем. Между тем будущности

воспитанника мы не знаем. Не знаем мы того жизненного поприща, которое изберет он и которое потребует от него особенных сил и способностей. Тем не менее, воспитание заботится о будущем воспитанника. Как возможно это? Воспитание образует человека так, чтобы он был уготовлен на всякое благое дело. Отсюда ближайшая и обязательнейшая задача воспитания состоит в *равномерном развитии всех сил воспитанника*. Может быть, было бы основательнее сказать: в *справедливом развитии*; потому что каждая из сил должна быть развиваема до такой степени совершенства, на которой она соответствует целостной идее человеческого назначения. Гимнастика должна укрепить тело, но не образовать атлета. Привычки должны внести в душевную жизнь покой и порядок, но не расположить к рутине. Воображение должно быть подвижным и жизненным, но не разнузданным. Страсти должны быть подавляемы, но не для того, чтобы уступить место апатии и т.д. По мере того, как достигается равномерное или справедливое развитие всех сил, воспитанник приобретает способность избирать лучшие цели и избирать с свободою, которая не стеснена односторонностью воспитания. Судьба воспитанника в будущем зависит от того: 1) что он знает; 2) что он любит и 3) что он может. Поэтому учение о цели воспитания можно сократить в следующее выражение: *воспитывай так, чтобы воспитанник, когда он придет в зрелый возраст, нашел или застал самого себя знающим доброе, любящим доброе и имеющим силы совершать доброе*.

Это доброе, которое мы познаем из совести и из божественного откровения, воплощено также в трех существенных и постоянных формах человеческой жизни: в семействе, в церкви и государстве. Самые возвышенные наши обязанности относятся к этим трем союзам, поэтому воспитание должно идти в таком направлении, чтобы воспитанник, по достижении зрелости, нашел себя способным к исполнению своего долга в церкви, в государстве и в семействе.

Так различаются цели воспитания *необходимые, действительные и возможные*. Первые сосредоточиваются в общем понятии добродетели, вторые — в семействе, в государстве и церкви, последние — в частном призвании и в частных занятиях. Человек

рассматривается как разум, далее, как член морального организма и, наконец, как индивидуальная личность. <...>

Источники педагогики как науки

<...> 1. *Изучение человека*, его сил и его бедности, его идеалов и идолов — изучение, основанное на божественном откровении относительно человека *исторического* и на психологии относительно человека *естественного*. Божественное откровение сообщает нам познание высшей правды касательно фактического положения человека и касательно того, чем он должен сделаться и до какого совершенства бытия он должен достигнуть. Как открытая на первых страницах первой священной книги истина, что человек сотворен по образу Божию, может рассказать мыслящему и морально чуткому воспитателю все, что он *должен* делать относительно будущего назначения воспитанника; так христианское учение о возрождении и обновлении человека в целой семье человечества, проникнутой одним и тем же духом любви и истины, открывает воспитателю, насколько, почему и при каких условиях он может надеяться на успех своих занятий. Психология изучает силы человека в их естественном развитии и созревании. Сведения, которыми она обогащает воспитателя, сравнительно очень скудны, потому что она имеет своим предметом *отвлеченного* человека. Никакая психологическая ученость не заменит собою того плодотворного знакомства с людьми, которое доставляется непосредственным наблюдением живых людей и особенно изучением великих поэтов, рисовавших и рисующих образы человека, типы и индивидуальности, страсти и достоинства с совершеннейшею верностью природе и правде. Сердце человека с его надеждами и страстями есть также существо историческое, — следовательно, существо, о котором в этом отношении психология ничего не скажет. Но психология указывает на отвлеченные законы, пользуясь которыми воспитатель может направлять душевную жизнь воспитанника сообразно с целью воспитания. В душевной жизни все явления подлежат строгому закону причинной связи. Ни повеления, ни наставления не будут двигать душою воспитанника, когда они не получают веса в этой системе причин. Воспитание образует и преобразовывает душевные состояния воспитанника; оно не научает его, но делает его таким,

каким он должен быть. Это возможно только тогда, когда воспитатель опирается на силу общих законов душевной жизни, которые излагает психология.

2. *Педагогическая практика просвещенных народов.* Она представляет как бы увеличительное стекло, в котором мы видим плоды различных направлений воспитания, и обогащает опытность личную опытностью всего образованного человечества.

3. *Ученые труды специалистов-педагогов.* С древнейших времен великие умы подвергали наблюдению и исследованию задачи воспитания, которые в живом образовании искажаются и потемняются невежеством, усилия создать науку о воспитании были возобновляемы каждый раз, когда общественное образование достигало значительной степени развития. Чрезвычайная изменчивость этой науки и разнообразие направлений, в каких она разрабатывается, зависит от чрезвычайной сложности ее предмета. <...>

Чтения о воспитании

Цель воспитания

<...> Пока существовали касты или пока человек был рассматриваем только как орудие государства, определять эту цель было легко. Христианское начало любви, требующее делать другому то, чего себе желаем от других, указывает эту цель: а) в самом духе воспитанника, б) в трех высших благах человечества, а именно: в церкви, в семействе, в государстве, в) в том будущем призвании, которое изберет сам воспитанник, когда он созреет умственно и нравственно. В первом отношении цель воспитания — содействовать человеку в достижении высшего совершенства; во втором — сделать его способным к исполнению долга в церкви, в семействе, в государстве; в третьем — содействовать ему к исполнению его частного призвания. Эти три направления сходятся в одном, в следующем: *воспитание должно преследовать цель, которую сам воспитанник преследовал бы, если бы он был зрелым.* Но этим будто бы предполагается знание будущих целей или намерений воспитанника, знание на самом деле невозможное. Затруднение это устраняется тем, что можно легко различить цели частные или возможные и цели всеобщие или необходимые. Первые таковы, что их может избрать или не избрать человек

разумный и свободный. Последние таковы, что за пренебрежение ими человек не может простить самому себе. Для первых следует приготовить воспитанника так, чтобы, достигнув зрелости, он сделал из них выбор свободный и разумный. И так как выбор образа жизни и занятий вообще зависит от состояний воли, от преобладающих душевных стремлений, направлений и интересов, то цель воспитания в этом отношении есть: *развить в душе воспитанника многостороннюю и равномерную самостоятельность*. Без этого мы наперед приготовили бы из воспитанника члена касты или партии и ограничили бы его свободную волю. Что касается целей всеобщих и необходимых, то они соединяются в понятии о нравственно-доблестном характере.

Человек призван проявить в себе образ Божий делами мудрости, правды, и святости. Этими чертами бессмертия он должен запечатлеть свое ничтожное, земное существование. Он должен быть совершенен, как совершенен Отец Небесный, он должен содействовать водворению между людьми царства Божия, которое есть правда, радость и мир. В виду бесчисленных задач и искушений жизни, он должен быть уготован на всякое благое дело.

Воспитатель должен при каждом частном случае выяснять себе образ совершеннейшего человека и обогащать его наблюдением и размышлением. <...>

<...> Древние различали в нравственно-доблестном характере четыре добродетели: мужество, справедливость, мудрость, умеренность. Христианство возвышает этот идеал требованиями любви и святости. Если говорят о воспитании гуманном, то под этим или не разумеют ничего определенного, или же разумеют определенно те незыблемые черты человечности, которые указаны выше, которые имеют одинаковое достоинство для всех времен, народов и сословий, которые выражают обще годную, общечеловеческую цель жизни и которые более или менее ясно признаются под именами высшего блага, совершенства и добродетели. В виду этой обще годной цели человечества педагогика ставит правило: *воспитывай так, чтобы воспитанник, когда он придет в зрелый возраст, нашел или застал себя знающим добро и желающим добра*. <...>

Обозрение душевной жизни

Душа имеет три основные способности: первая — способность представления или познания; вторая — способность чувствования; третья — способность желания или воли. Эти три способности соответствуют троякому нашему призванию: к истине, к красоте и добру; они называются также *разум, сердце и воля*. Представление есть спокойный образ предмета внутри нас, есть знание, как бы внутреннее видение предмета, несколько нас самих не затрагивающее. Чувствование всегда затрагивает нас самих: оно всегда есть приятное или неприятное возбуждение. Желание или воля обнаруживается стремлением и усилием производить перемену внутри нас и вне нас. Когда действует первая способность, то нечто происходит в нас, когда вторая — то нечто происходит с нами, когда третья — то нечто происходит чрез нас. Здесь особенно становится ясным, как важно при воспитании требование равномерного и многостороннего развития. Ум без чувствительного сердца и твердого характера, или нежное сердце и бесхарактерность, или твердый характер, но не просвещенный разум — все это жалкие явления, происходящие от одностороннего и неравномерного образования названных способностей. С другой стороны, познания мы имеем, чувствования мы испытываем, а воля есть мы сами; в воле соединяются и познания и чувствования; нельзя желать того, чего мы не знаем, или не представляем, но и представляемого нельзя желать, если оно не действует на чувствования приятным образом. Вот почему образование воли, или образование нравственно-доблестного характера есть высшая цель воспитания. <...>

Познание и любовь

<...> Познание и любовь — в этих двух словах содержится все, что можно наилучшего передать молодому поколению. Мы познаем, когда наша душа рисует в себе верный образ существующего предмета. Мы любим, когда повторяем в себе ощущения других людей, или когда в нашем сердце мы переживаем их радости и страдания, потому что в этом состоянии мы считаем судьбу других людей, их бедствия и радости нашею собственною судьбою, нашим собственным бедствием и радостью; в этом

состоянии эгоизм падает или ослабевает, и мы оказываемся способными служить общему благу и жертвовать для него нашими наслаждениями. Познания должны быть направлены так, чтобы предмет повторился в умственном образе верно и вполне, без примеси вымыслов с стороны воображения. Чувствования должны быть направлены так, чтобы сердце повторяло ощущения и положения других людей верно и без примеси эгоизма или чтобы оно имело способность входить в положение других и испытывать его. Одностороннее и исключительное занятие знаками и формами может стеснять способность человека обращаться в действительном мире и заниматься им, может предрасполагать его к занятиям отвлеченным; но для сердца оно всегда обнаруживается как гнет: ученик испытывает, что это не то, чего можно хотеть что может возбуждать любовь и радость. Вот почему, например, иногда способные ученики не понимают математики и вот почему иногда учителя, не вникающие в дело, изгоняют из школы серьезное обучение и превращают ее в место бесед и чтений о предметах, разнообразно волнующих но не доставляющих уму строгого занятия. Итак, здесь возможна односторонность, которой избегать необходимо. <...>

Любовь и ее виды

<...> Любовь имеет таким же образом три формы: по отношению к частным лицам она есть или сострадание, или уважение; по отношению к обществу и его благу она есть познание и исполнение долга. Но из сознания, что никакая человеческая опытность и мудрость не в силах предохранять человека и общество от страданий и доставить им прочное, не обманчивое благо, из внимания к таинственной судьбе человечества, являющегося то великим, то ничтожным, рождается в любящем сердце вера в Бога, как Отца человеческого рода, рождаются преданность воле Божьей и любовь к Богу, которая укрепляет человека при исполнении долга и в борьбе с искушениями жизни. Эта постепенность в направлениях любви соответствует учению апостола Иоанна: «кто не любит брата, тот не может любить и Бога».

Зачатки сострадания и уважения к частным лицам зарождаются в детском сердце влияниями семейного быта.

Сострадание соединяется со стремлением облегчить нужды другого. Уважение к другому лицу рождает доверие к нему, расположенность повиноваться ему, принимать его советы, подражать его действиям. Уважаемое лицо делается как бы нашей совестью, которая предохраняет нас от многих дурных поступков. Оба эти чувства могут быть и подавлены, и усилены обучением, смотря по тому, какие человеческие образы и какие человеческие положения напечатлеваются в душе ученика всего чаще и всего сильнее, какие биографии, какие рассказы, какие анекдоты предлагаются ученику его учителем. Педагогика предполагает, что учитель умеет останавливать внимание ученика на лицах, заслуживающих любовь и уважение; что она владеет искусством помещать ученика в общество таких лиц и рождать в нем соответствующие ощущения: в противном случае школа будет заглушать семена человечности, посеянные семейством. Но участие и уважение к частным лицам производят в душе состояния, соответствующие тем, какие вызываются формой опытного познания явлений. Между стремлениями лиц возникают столкновения и противоречия, которые налагают на любящее сердце неисполнимые требования. Сострадание к одному может обратиться в нерасположение и несправедливость к другому. Любовь и уважение могут сделать нас людьми партии, нечувствительными к благу лиц, стоящих вне этого круга. Только сознание долга возвышает любящее сердце над этими противоречиями и опасностями, как познание однообразного закона явлений устраняет противоречия опыта. Нельзя отдаваться безусловно и без разбора первым движениям сердца, хотя бы они были наилучшие: участие к частным лицам должно быть направлено согласно с общим благом и по требованию долга; делать в их пользу нужно не то, к чему побуждают непосредственные симпатии, непосредственные сердечные влечения, а то, что *должно* делать, чтобы их благо было частью общего блага, или чтобы их стремления к благу не противоречили как самим себе, так и благу общественному. На этой ступени любящее сердце находится под управлением разума, который обзирает общее и целое, подчиняя ему все частное. В значении явных правил долга познаются здесь *право и справедливость*, соответствующие законам мышления в познании. Право позволяет человеку только такие действия, которые не противоречат общему

благу, и, следовательно, обязывает человека никого не оскорблять, признавать собственность и честь каждого, как нечто неприкосновенное. Как право воздает каждому свое, так справедливость воздает каждому заслуженное, воздает благодарностью за услуги, доверием за честность, наградой за труд, повышением за прилежание и успехи, наказанием за нарушение общего порядка. Так как школа есть маленькое общество, то все эти формы долга изучаются в ней на практике: ученик понуждается уважать собственность и честь товарища; он удерживается от действий, которые хотя и были бы безвредны для него, но противоречили бы общему благу школы. Таким же образом, пред справедливостью, когда она награждает лучших, должна умолкнуть зависть, когда она наказывает дурных, должно умолкнуть недовольство. Неисполнение данного слова, мстительность, неблагодарность встречают противодействие в воспитателях и в воспитательных мерах. В обществе школы различные правила долга тем лучше усваиваются и исполняются учениками, чем более преобладает в школе власть нравственная над полицейскою. Под влиянием учителя в школе образуется правильное общественное мнение, которое противится всем нарушениям предписаний долга. Но предписания долга выясняются и укрепляются в дух учеников также и посредством обучения. История человечества и отечества, описание жизни знаменитых людей, чтение нравственно-религиозных рассказов — все это как бы увеличительные стекла, посредством которых ученик видит, что дозволительно и что обязательно, что похвально и что гнусно, что согласно с требованиями долга и что противоречит им, как право и справедливость сохраняют и увеличивают общее благо и как это благо рушится, когда права попираются и водворяется всеобщая неправда в обществах. В хорошем семействе дитя постоянно видит, наблюдает, обсуживает и напечатлевает в своем сердце образы нежной, любящей матери и спокойно-деятельного, внушающего к себе невольное уважение отца; оно наблюдает ежеминутно организацию семейную, в которой общее благо и общий порядок основываются на любви, на уважении чужих прав, на исполнении требований справедливости и других предписаний долга; оно видит здесь постоянно примеры повиновения то лицам, то общему закону, и таким образом его сердцу делается знакома и близка вся система нравственных

отношений, во имя которых должны быть подавляемы всякое своеволие, все дурные наклонности и страсти, как движения грубого эгоизма. Воспитание должно из школы создать светлый круг нравственных отношений, сколько возможно сходный с бытом хорошего семейства. Справедливо, что обучение не в силах заменить влияние жизни; но те нравственные образы, которые дитя наблюдает и обсуживает, живя в семействе, должны быть доставлены ученику в школе средством обучения или сообщения сведений. Обширная семья человечества открывает учителю простор для выбора наилучших образов, какие способны облагораживать сердце ученика, то воспитывая в нем любовь и уважение к людям, то возбуждая в нем расположенность служить общему благу и исполнять требования справедливости.

Кто делает попытку исполнять свой долг бескорыстно и искренно, тот испытывает в глубине своего сердца ни с чем не сравнимое величие того, что повелевает долг, и таким образом убеждается непосредственно и естественно, что требования долга и справедливости, или что нравственные законы человечества, за нарушение которых упрекает нас наша же совесть, суть заповеди воли Божьей. Таково уже существо человеческого духа, что сердце, любящее и ищущее любви, избирающее и предпочитающее в здешнем мире различные предметы для своего участия и для исполнения долга, но также вынужденное оставлять их — потому ли что они ему изменяют, или же потому что различные наклонности, страсти, невежество, движения самолюбия дают самому сердцу превратные направления, — сердце, тревожимое то высшими требованиями, то низшими влечениями, находит постоянный и неистощимый источник энергии и покоя не прежде, чем оно поднимется до неба, до Бога, и посредством веры и любви решается искать в воле Божией того, в чем заключаются настоящее благо, высшая обязанность и назначение человека. Личность человека ищет опоры твердой, неколебимой изменчивыми предметами здешнего мира; случайность нашего образования и всей нашей жизни чувствуется, как душевный гнет; и в духе, для которого разумность и верность самому себе суть незыблемые принципы, неотразимо рождается убеждение, что то, чего собственно мы ищем, лежит не в этом мире превращений и измен. Все может оставить наш дух, все может изменить ему: силы физические

и силы умственные — познания, искусства и навыки; все здание, которое воспитатель воздвигает в духе ученика, может быть разнесено бурями жизни, или может рушиться от естественного состарения. Есть одно в человеческой личности, возвышающееся над временным и гибнущим, не дающее ей возмутиться и потерять самую себя в то время, когда ей оказываются вероломными друзьями силы, таланты, дарования, сведения и дары счастья: этот незыблемый опорный пункт и хранитель личности есть глубокая задушевная вера в Бога и любовь к Нему. Из этого неисчерпаемого источника происходит в человеке все новая и новая решимость на добро, возрождается каждый раз мужество служить общему благу, исполнять долг, терпеть или сносить людей, несмотря на их колоссальный эгоизм, любить людей, несмотря на их неблагодарность, и бороться с собственными заблуждениями и страстями. «Вера побеждает мир», и, наоборот, сердце без веры побеждается миром — личность делается тем, что угодно будет сделать из нее случайному потоку обстоятельств. Между тем, при обучении предметам веры, представляются особенные задачи вследствие того, что эти предметы не только имеют высшее достоинство, но и составляют святыню, касаться которой можно только чистыми руками. Итак, необходимы специальные руководящие правила, которым нужно следовать при этом обучении. <...>

Религиозное обучение

<...> Самое худшее, что можно сказать о человеке, выражается в народной поговорке: «Он и Бога не боится, и людей не стыдится». Это был бы человек без совести и без веры. Поэтому как семена добра, так и семена веры должны быть посеваемы и возвращаемы в детском сердце с самых ранних лет. Дитя выучивается из уст матери произносить имя Божие так рано, как только оно приобретает способность выговаривать слова. Как человеческий род имел веру в Бога прежде, чем он обогатил себя полезными для общежития сведениями, научился различным искусствам и познал основания гражданственности, так и дитя должно принять в свое сердце зачатки веры ранее других зачатков образования: мысль о Боге, Его милости, Его любви к человеку должна быть в

его духе самая древнейшая; а она должна происходить из того времени, когда дитя, не зная ни забот, ни зол мира, жило любовью и попечением родителей, которые были для него видимыми представителями любвеобильного провидения Божия. Обстоятельства последующей жизни с ее частыми тревогами и редкими радостями настойчиво понуждают человека вспоминать *эту первую любовь*; и при этом живая вера в Бога и преданность Его воле оживают в духе, как самые светлые черты его невинности. Это постоянное возрождение веры, насажденной в раннем детстве, совершается тем неизбежнее, что и в зрелом человеке вера в Бога есть остаток или неизгладимая черта первобытной невинности его духа — той невинности, когда человек глубоко чувствовал, что он дитя Божие. Итак, семейство есть лучшая школа для насаждения зачатков веры, и если семейство исполнило свой долг, то задача школы в этом отношении делается легкою... Хотя вера в Бога и Его промысление и пробуждается естественно из глубочайшего существа человеческого духа, однако она созревает, получает полноту и переходит из области неясного и зыбкого чувства в область прочной истины только при посредстве Божественного откровения и воспитательного влияния церкви. Учитель, как и каждый христианин, всю свою жизнь остается учеником Божественного откровения и воспитанником церкви. Вне этих отношений ни совесть, ни родители не позволят ему обучать детей предметам веры. <...>

<...> 1. Кто сам не имеет подлинной, живой веры, тот не должен и касаться ее высоких предметов и должен предоставить религиозное обучение семейству и законоучителю. Он сделает своим ученикам величайшее благо, если не будет соблазнять их. О предметах, которые составляют величайшую святыню человеческого духа, следует или молчать, или же говорить с полным уважением. Но, с другой стороны, не подлежит сомнению, что учитель, который не касается этих предметов, вредит своему авторитету в мнении учеников и совершенно теряет значение воспитателя. Он выступает перед ними при сообщении сведений как знаток, или как мастер своего дела, ничем особенным не отличающийся от мастеров других дел; он учит всему полезному и ничему такому, что не принималось бы душою ученика, как заветное сокровище... Пока учитель не возьмет на себя охотно и с любовью этой

обязанности обучать детей предметам веры, до тех пор школа будет находиться не в нормальном положении. И в этой обширной области есть общее, о чем прилично рассуждать с детьми учителю, и есть специальное, чему обучать может только законоучитель. В том и другом случае подлинные тексты Священного Писания, хорошо избранные, действуют несравненно плодотворнее, нежели собственные слова учителя. Их поразительная простота, правдивость, искренность, краткость, свойственные высокой мудрости, ничем не заменимы. Не многие, но важнейшие и приложимые к жизни изречения должны быть заучиваемы наизусть, как правила жизни и советы мудрости. Но обучение должно опираться здесь на религиозное настроение учителя и на определенный обычай и обстановку, какие приняты в школе. Если школа ничем не напоминает религиозных обычаев семейства, если взор ученика не встречает ни в одном углу комнаты священного изображения, если ученик никогда не видит, чтобы кто-нибудь крестился или молился, если вследствие дурной организации школы в самом ученике развивается многозаботливость, неспособность отрешиться от суеты, чтобы предаваться свободнейшим душевным движениям, то самое тщательное обучение истинам веры потеряет часть своей силы, потому что оно не будет поддерживаемо наглядностью и усиливается свежестью и теплотой примеров. Как характер, так и религиозное чувство, которое глубоко должно входить в характер, развивается главным образом посредством влияния, как бы передается от одного лица к другому.

2. Мечтательность встречает противодействие, когда обучение предметам веры будет: 1) совершаться постепенно, 2) опираться на историческое основание, 3) иметь значение действительного умственного труда, 4) находиться в тесной связи с учением об обязанностях человека и гражданина.

1) Для детского возраста достаточно знание о Боге как о любящем небесном Отце, подобие которого представляется его взору в отце земном. Первый член символа детской веры есть, что Бог посылает свет и тепло, что Он дает пищу, произрастает плоды и т.д. Молитва о помощи, о сохранении должны быть также первою. В этой молитве дитя должно вспоминать людей близких и любезных ему. Вера, что Бог видит тайный обман, неправду и ложь, не любит и наказывает за них; наставление, что не следует

делать ничего дурного и тогда, когда люди не видят, что Бога должно любить, что должно бояться нарушать Его волю, наконец, вера в бессмертие — все это предметы, которые дитя должно усвоить из уст матери. Это такие убеждения, которые входят в содержание всех религий или составляют религию *естественную*... Дитя должно расти и воспитываться в светлом настроении духа; учение о падении, о наследственном грехе не должно быть сообщаемо так, чтобы в детском сердце неестественно развилось чувство греховности и бессилия и чтобы дитя начало вести себя как кающийся, пораженный созерцанием своих немощей грешник. «Если видишь, — говорил один русский аскет, — молодого человека, лезущего на небо, взяв за ногу, брось его на землю». Для обучения должно быть избираемо то, что воспитывает веру в Бога и усиливает светлую надежду на Его милость...

2) Опирайтесь на историческую почву при обучении истинам веры нужно для того, чтобы не развить в учениках наклонности к умничанью и стремления обнимать силою воображения то, что непостижимо. Истины веры должны быть усваиваемы учениками преимущественно как факты, как события, изложенные в Божественном откровении. Везде личное мышление должно быть проверяемо опытом, а в предметах веры откровение заменяет опыт. При таком обучении воспитывается в ученике, сверх того, доверие к авторитету всего человечества и наклонность верить свой личный разум разумом всего человечества: дух партий и сект не должен находить себе пищи.

3) Умственный труд при усвоении истин веры должен быть так же серьезен, как и во всех других случаях. Заучивание неизбежно: оно противодействует произволу воображения. Ясность и основательность необходимы... Вера не есть слепое принятие: она дополняет наши познания, но дополняет отчетливо и содержанием ясно и строго определенным. Учитель пользуется всеми поводами, чтобы возбуждать в ученике размышления о Боге, о жизни и учении Иисуса Христа; без навыка размышлять ясно и правильно может развиваться в течение жизни неясные и фальшивые мечты.

4) Познать волю Божию как источник наших обязанностей, в этом сосредоточие всего обучения предметам веры. Что добро угодно Богу, что добро и справедливость суть заповеди Божии — эта вера спасала человечество во все времена от падения

в дикость, жестокость и чувственную жизнь, свойственную животным. Никогда нравственные предписания не бывают столь обязательны как тогда, когда человек приходит к вере, что так делать повелевает сам Бог, ...вера в таком живом союзе с нравственными предписаниями доставляет человеку свободу. Самостоятельность, независимость от мнений и суждений людских и образует в нем решимость делать то, что добро и справедливо, а не то что нравится и льстит людям. Опытный воспитатель может сделать много, возбуждая нравственные силы ученика посредством примеров, нравоучительных рассказов, басен, ...но верх и венец здания не могут быть воздвигнуты без религиозного обучения: нравственные правила требуют со стороны человека свободного повиновения, а повиноваться свободно человек может только святейшей воле Божией.

3. Как против мечтательности имеет силу убеждение, что вера без дел мертва, так против фальшивой набожности направлены заповедь: *не принимай имени Господа Бога твоего всуе*, и наставление, *что во многоглаголении о Боге нет спасения*. Не каждое место удобно для построения храма Божия, не каждое время — для богослужения. Таким же образом не каждый предмет и часть обучения благоприятны для бесед о Боге. Священное не должно сделаться обыкновенным; еще более вреда, если неопытный учитель частыми повторениями делает его скучным. Шесть дней для работы, седьмой на служение Богу; почти то самое отношение должно быть наблюдаемо и при обучении предметам веры и ежедневных школьных занятий учеников... Мысли о Боге должны лежать в глубине души, а не на поверхности ее, как сведения, которые ежеминутно должны быть применяемы к потребностям жизни. Сообщаются такие мысли словом кратким, характеристичным, сосредоточенным... Словом, все должно быть направлено так, чтобы в духе ученика созревала внутренняя, невидимая вера. А не только чтобы он владел ее внешним выражением в определенных сведениях и символических действиях. <...>

ТОЛСТОЙ ЛЕВ НИКОЛАЕВИЧ

Л.Н.Толстой был не только великим русским писателем, но и выдающимся педагогом. В жизни и литературном творчестве Л.Н.Толстой большое внимание уделял педагогическим вопросам. В 1859 году он на свои средства открыл в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, явившуюся своеобразной педагогической лабораторией, где проверялись различные методы воспитания в процессе обучения. В 1862 году Л.Н.Толстой издавал педагогический журнал «Ясная поляна», в котором напечатал ряд статей по педагогике. В 60-х гг. XIX века Л.Н.Толстой отстаивал идею, что школа должна давать детям широкий круг знаний, а также способствовать всестороннему развитию их творческих сил и способностей. Он положил основания так называемой «педагогике свободного воспитания». Основная задача школы, по мнению Л.П.Толстого, заключается в том, чтобы ребенок хорошо и охотно учился.

В 70-х гг. Л.Н.Толстой создает ряд педагогических произведений: «Азбука», «Новая азбука», «Книги для чтения». Его статья «О народном образовании» (1874) вызвала огромный интерес со стороны педагогов и дискуссию о путях развития народного образования в России, о методах обучения детей. Высоко оценивая роль наглядности в обучении, Л.П.Толстой призывал изучать предметы и явления в естественной обстановке, будить пытливую мысль детей, помогать им самостоятельно разбираться в сложных вопросах.

Большое внимание Л.Н.Толстой уделял вопросам семейного воспитания и требовал, чтобы родители воспитывали детей в духе уважения к труду, заботились о всестороннем развитии ребенка.

Являясь сторонником свободного воспитания, Л.Н.Толстой считал, что развитие детей является процессом самопроизвольного раскрытия их качеств, при осторожной помощи педагога, который не имеет права «принудительно» влиять на формирование взглядов воспитанников.

Л.Н.Толстой внес большой вклад в развитие отечественной педагогической мысли, идеи «педагогики свободного воспитания»

имеют значительную ценность для современной российской педагогики.

Сочинения

1. Полное собрание сочинений. М., 1955—1970.
2. Исповедь. Л., 1991.
3. Христианская этика. Систематические очерки мировоззрения Л.Н. Толстого. Екатеринбург, 1994.

Литература

1. Козлов И.С. Лев Толстой как мыслитель и гуманист. М., 1974.
2. Кудрявая Н.В. Лев Толстой о смысле жизни: Образ духовного и нравственного человека в педагогике Л.Н.Толстого. М., 1993.
3. Немировская Л.З. Религия в духовном поиске Толстого. М., 1992.

О задачах педагогики

<...> Образование — благо. Образование дается жизнью. Преподавание, учение есть, должно быть часть жизни, так же непосредственно и бессознательно воспринимаемая, как каждое отправление жизни.

История педагогики — двоякая. Человек развивается сам под бессознательным влиянием людей и всего существующего, и человек развивается под сознательным влиянием других людей. Под историей педагогики разумеют одно сознательное развитие. Первая же, несуществующая история педагогики была бы более поучительна: как более и более непосредственно учился человек жизни, которая более и более становилась поучительна. Как независимо от сознательной педагогики, иногда под ее влиянием, иногда противоположно, иногда совершенно независимо, продвигалось образование, а сама бессознательная педагогика, как более и более с различием образования, с быстротой сообщения, с развитием книгопечатания, с переменой образа правлений государственных и церковных, более и более поучительны становились люди — являлись новые средства поучения. Эта новая история

педагогии должна явиться и лечь в основание всей педагогии. В этой науке должно быть показано, как учился говорить человек 1000 лет тому назад и как учиться теперь, как он учился называть вещи, как он учился различным языкам, как он учился ремеслам, как он учился этике; как он учился различию сословий и обращению с ними, как он учился думать и выражать свои мысли. Я попробую написать такой краткий исторический очерк для истории педагогии русского крестьянина и на нем только полагаю возможным основать общие правила образования русского крестьянина. Величайший абстрактный философ не даст мне 1/1000 доли тех оснований, которые я найду в приемах дедов, отцов, матерей, старших сестер, братьев, соседей. И не потому я найду их у мужиков, а не у философа, что мужик умнее философа, но потому, что отношение ребенка к педагогической деятельности жизни совершенно свободны, и из бесчисленного множества действий только те принимают педагогический характер, которые свойственны восприятию ребенка, и действия и приемы эти веками действуют одинаково неотразимо на поколения. Действуют всесторонне, как сама жизнь. Педагогия сосредоточивается здесь не так как в сознательной — на одних приемах, — здесь такие же важные силы: жилище, достаток, пища, работы, домашние животные и т.д. В педагогическом отношении это не есть случайность, что царь воспитывается во дворце, всегда с людьми, а мужик в избе, часто один, когда родители на работе. Наилучший царь не может быть иначе воспитан, как в толпе, наилучший мужик не иначе как в одиночестве и в курной избе, которая сильнее заставляет его любить поле. В каждом жизненном условии развития есть педагогическая целесообразность, и отыскать ее есть задача этой истории педагогии. Эта история педагогии разъяснила бы много кажущихся трудностей. Говорят, главная трудность образования мужицкого сословия есть необходимость детской работы. История педагогии доказала бы, что детская работа есть, напротив, первое условие образования крестьянина и т.п. Только история педагогии может дать положительные данные для самой науки педагогии. История же педагогии в тесном понимании, так как она до сих пор понимается, может дать только отрицательные основания. Эта история педагогии, которую я назову скорее историей образовательных теорий воспитания, есть история стремлений

человеческого ума от идеи образования идеального человека к образованию известного человека. Этот ход можно проследить со времени возобновления наук через Лютера, Бака, Руссо, Коперника, Песталоцци до новейшего времени. После классического образования и средств памяти требуется религиозное, орудием делается мышление, после религиозного требуется отечественное и реальное, и исключительно орудием делается воображение.

Насильственное внедрение образования уступает место свободному представлению. Но педагогика остается верной своей истории и продолжает хотеть быть наукой самостоятельной, системой образования, приложимой везде и всегда, наукой отвлеченной, философской, а не исторической и опытной. Педагогика все еще хочет быть теорией, все еще хочет образовывать человека, все носится еще с идеалами, все еще не хочет снизить или подняться на ступень науки опытной, только изучением законов своего объекта получающей знания вредных и полезных условий образования. Задачей педагогики было образование наилучшего человека, и согласно знанию его, удовлетворение его потребностей образования. Не образование человека вообще должно быть задачей педагогики, а образование наилучшего принца Прусского в 1860 г., имеющего убогого дядю, такого-то отца и находящегося в Пруссии при ее настоящем развитии, или образование негра в таком-то штате, имеющего злого хозяина, слепую мать и трех сестер. Все эти условия законны и педагогически целесообразны, их не только не нужно устранить, но на них бессознательно строится все образование. Такая задача невозможна без помощи свободы выражения педагогической потребности. Свобода же дает несомненные указания на условия, которые должны быть устранены, на потребности, которые должны найти удовлетворение. Доставка орудий наибольшего круга действий в жизни, какой бы он ни был, есть единственная задача педагогики.

Педагогика — опыт. Педагогика не должна разрушить связи с кругом жизни. Всякая среда законна. Влияние бессознательной педагогики незаменимо и потому не должно быть разрушаемо.

Преподавание религии. Разрушая предрассудки, разрушаешь религию. Подожди вопросов.

Память ежели слаба, натурально свободно требует своего развития. Обширность ума вызывает память. Обширность памяти вызывает способность соображения.

Абстрактная педагогика хочет разложить человеческую способность знания и учения на воображаемые величины и руководиться ими. Эмпирическая педагогика берет это знание как факт, изучает различные степени, отыскивает вопросы каждой степени и отвечает на каждый. От этого — идея Песталоцци *mecaniser l'instruction* (механизировать образование) и других. От этого рамки образования старые, а потребности новые. <...>

О народном образовании

Народное образование всегда и везде представляло и представляет одно не понятное для меня явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей — общества, правительства — стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образующий, так и образуемый класс. Но выходит наоборот. Народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство, как представители более образованного сословия, и усилия эти большей частью остаются безуспешными. Не говоря о школах древности — Индии, Египта, Древней Греции и даже Рима, устройство которых нам так же мало известно, как и народное воззрение на эти учреждения, явление это поражает нас в европейских школах со времен Лютера до нашего времени. <...>

<...> Спросите какого хотите педагога, почему он учит так именно тому, а не этому и тому прежде, а не после. И ежели он поймет вас, то ответит: потому что знает истину, открытую богом, и считает своей обязанностью передать ее молодому поколению, воспитать его в тех принципах, которые, несомненно, истинны; о предметах же нерелигиозного образования он не даст вам ответа. Другой педагог объяснит вам основания своей школы вечными законами разума, изложенными у Фихте, Канта и Гегеля, третий обоснует свое право принуждения ученика на том, что

всегда так было, что все школы были принудительны и что, несмотря на то, результаты этих школ — настоящее образование; четвертый, наконец, соединив все эти основания вместе, скажет, что школа должна быть такой, какой она есть, ибо таковой выработала ее религия, философия и опыт, и что то, что исторично, то разумно. Все эти доводы, включающие в себя все другие возможные доводы, мне кажется, могут быть разделены на 4 отдела: *религиозные, философские, опытные и исторические*.

Образование, имеющее своей основой религию, т.е. божественное откровение, в истине и законности которого никто не может сомневаться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие в этом, но не только в этом случае законно. Так до сих пор и делают миссионеры в Африке и Китае. Так поступают до сих пор в школах всего мира относительно преподавания религий: католической, протестантской, еврейской, магометанской и т.д. Но в наше время когда образование религиозное составляет только малую часть образования, вопрос о том, какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом, остается нерешенным с религиозной точки зрения.

Ответ, может быть, найдется в философии. Имеет ли философия столь же твердые основания, как и религия? Какие это основания? Кем и когда выражены эти основания? Мы их не знаем. Все философы отыскивают законы добра и зла, отыскав эти законы, они, касаясь педагогики (все не могли касаться педагогики), заставляют образовывать род человеческий по этим законам. Но каждая из этих теорий в ряду других теорий является неполной и вносит только новое звено в сознание добра и зла, лежащее в человечестве.

Всякий мыслитель выражает только то, что осознано его эпохой, и потому образование молодого поколения в смысле этого сознания совершенно излишне — сознание это уже присуще живущему поколению. <...>

<...> Проследив ход истории философии педагогики, вы найдете в ней не критерий образования, но, напротив, одну общую мысль, бессознательно лежащую в основании всех педагогов, несмотря на их частое между собой разногласие, мысль, убеждающую нас в отсутствии этого критерия. Все они, начиная от Платона и до Канта, стремятся к одному — освободить школу от

исторических уз, тяготеющих над ней, хотят угадать то, что нужно человеку, и на этих, более или менее верно угаданных потребностях строят свою новую школу. Лютер заставляет учить и подлиннике священное писание, а не по комментариям святых отцов. Бэкон заставляет изучать природу из самой природы, а не из книг Аристотеля. Руссо хочет учить жизни из самой жизни, как он ее понимает, а не из прежде бывших опытов. Каждый шаг философии педагогики вперед состоит только в том, чтобы освободить школу от мысли обучения молодых поколений тому, что старые поколения считали наукой, к мысли обучения тому, что лежит в потребностях молодых поколений. Одна эта общая и вместе с тем противоречащая сама себе мысль чувствуется во всей истории педагогики — общая, потому что все требуют большей меры свободы школ, противоречащая потому, что каждый предписывает законы, основанные на своей теории, и тем самым стесняет свободу. <...>

<...> Стоит взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улице или в школе, то вы видите жизнерадостное, любознательное существо с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее обучения, как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком, то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке, существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. Стоит взглянуть на эти два состояния, чтобы решить, которое из двух более выгодно для ребенка. То странное психологическое состояние, которое я назову школьным состоянием души, которое мы все, к несчастью, так хорошо знаем, состоит в том, что все высшие способности — воображение, творчество, соображение — уступают место каким-то другим, полуживотным способностям — произносить звуки независимо от воображения, считать числа сряду: 1, 2, 3, 4, 5, воспринимать слова, не допуская воображению подставлять под них какие-нибудь образы; одним словом, способность подавлять в себе все высшие способности для развития только тех, которые совпадают со школьным состоянием, — страха, напряжения памяти и внимания. Всякий школьник до тех пор составляет диспарат в школе, пока он не попал в колею этого полуживотного состояния. Как скоро ребенок дошел до этого положения, утратил всю

независимость и самостоятельность, как только проявляются в нем различные симптомы болезни — лицемерие, бесцельная ложь, тупик и т.п., так он уже не составляет диспарат в школе, он попал в колею, и учитель начинает быть им доволен. Тогда тоже являются те неслучайные, но постоянно повторяющиеся явления, что самый глупый ребенок делается лучшим учеником и самый умный — худшим учеником. Кажется, этот факт довольно занимателен для того, чтобы подумать о нем и постараться объяснить его. Мне кажется, что один такой факт служит явным доказательством ложности основания принудительной школы. Мало того, кроме этого отрицательного вреда, состоящего в удалении детей от бессознательного образования, получаемого дома, на работе, на улице, школы эти вредны физически — для тела, столь нераздельного с душою в первом возрасте; вред этот особенно важен в отношении однообразия школьного воспитания, ежели бы даже оно было хорошо. <...>

<...> Что же нам, русским, делать в настоящую минуту? Сговориться ли всем и взять за основание английский, французский, немецкий или североамериканский взгляд на образование и какой-нибудь из их методов? Или, углубившись в философию и психологию, открыть, что вообще нужно для развития души человека и для приготовления из молодых поколений наилучших людей по нашим понятиям? Или воспользоваться опытом истории — не в смысле подражания тем формам, которые выработала история, а в смысле уразумения тех законов, которые страданиями выработало человечество — и сказать себе прямо и честно, что мы не знаем и не можем знать того, что нужно будущим поколениям, но что мы чувствуем себя обязанными и хотим изучить эти потребности, не хотим обвинять в невежестве народ, не принимающий нашего образования, а обвинять будем себя в невежестве и гордости, ежели вздумаем образовывать народ по-своему. Перестанем же смотреть на противодействие народа нашему образованию как на враждебный элемент педагогики, а, напротив, будем видеть в нем выражение воли народа, которой одной должна руководиться наша деятельность. Сознаем, наконец, тот закон, который ясно говорит нам и из истории педагогики, и из истории всего образования, что, для того чтобы образовывающему знать, что хорошо и что дурно, образовывающийся должен

иметь большую власть выразить свое неудовольствие или по крайней мере уклониться от того образования, которое по инстинкту не удовлетворяет его, что критерий педагогики есть только один — свобода.

Мы избрали этот последний путь в нашей педагогической деятельности.

Основанием вашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания — педагогики, но что первое основание ее еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно.

Мы не знаем, чем должно быть образование и воспитание, не признаем всей философии педагогики, потому что не признаем возможности человеку знать то, что нужно знать человеку. Образование и воспитание представляются нам историческими фактами воздействия одних людей на других; потому задача науки образования, по нашему мнению, есть только отыскание законов этого воздействия одних людей на других. Мы не только признаем за нашим поколением знания и не только не признаем права знания того, что нужно для совершенствования человека, но убеждены, что ежели знание это было у человечества, то оно не могло бы передать или не передать его молодому поколению. Мы убеждены, что сознание добра и зла, независимо от воли человека, лежит во всем человечестве и развивается бессознательно вместе с историей, что молодому поколению так же невозможно привить образованием нашего сознания, как невозможно лишать его этого нашего сознания и той ступени высшего сознания, на которую возведет его следующий шаг истории. Наше мнимое знание законов добра и зла и на основании их деятельность на молодое поколение есть большей частью противодействие развитию нового сознания, не выработанного еще нашим поколением, а вырабатывающегося в молодом поколении, есть препятствие, а не пособие образованию.

Мы убеждены, что образование есть история и потому не имеет конечной цели. Образование в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, по нашему убеждению, есть та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и

неизменный закон движения вперед образования. Мать учит ребенка своего говорить только для того, чтобы понимать друг друга, мать инстинктом пытается спуститься до взгляда на вещи, до его языка, но закон движения вперед образования не позволяет ей спуститься до него, а его заставляет подняться до ее сознания. То же отношение существует между писателем и читателем, то же между школой и учеником, то же между правительством и обществами и народом. Деятельность образовывающего, как и образовывающегося, имеет одну и ту же цель. Задача науки образования есть только изучение условий совпадения этих двух стремлений к одной общей цели, указания на те условия, которые препятствуют этому совпадению. Наука образования становится для нас вследствие того, с одной стороны, более легкой, не представляя более вопросов: какая есть конечная цель образования, к чему мы должны готовить молодое поколение? и т.д.; с другой стороны, неизмеримо труднейшей. Нам необходимо изучать все те условия, которые способствовали совпадению стремлений образовывающего и образовывающегося: нам нужно определить, что такое есть свобода, отсутствие которой препятствует совпадению обоих стремлений и которая одна служит для нас критерием всей науки образования; нам нужно, шаг на шаг, из бесчисленного количества фактов подвигаться к разрешению вопросов науки образования.

Мы знаем, что доводы наши убедят немногих. Мы знаем, что основные убеждения наши в том, что единственный метод образования есть опыт, а единственный критерий его есть свобода, для одних прозвучит избитой пошлостью, для других — неясной отвлеченностью, для третьих — мечтой и невозможностью. Мы бы не дерзнули нарушить спокойствие педагогов-теоретиков и высказать столь противные всему свету убеждения, ежели бы должны были ограничиться рассуждениями этой статьи, но мы чувствуем возможность, шаг за шагом и факт за фактом, доказать приложимость и законность наших столь диких убеждений и только этой цели посвящаем наше издание.

О жизни

<...> Жизнь есть та мельница, которую хочет исследовать человек. Мельница нужна для того, чтобы она хорошо молола, жизнь нужна только затем, чтобы она была хорошая. И эту цель исследования человек не может покидать ни на одно мгновение безнаказанно. Если он покинет ее, то его рассуждения неизбежно потеряют свое место и сделаются подобны рассуждениям Кифы Мокеевича о том, какой нужен порох, чтобы пробить скорлупу слоновых яиц.

Исследует человек жизнь только для того, чтобы она была лучше. Так и исследовали жизнь люди, подвигающие вперед человечество на пути знания. Но рядом с этими истинными учителями и **благодетелями** человечества всегда были и теперь есть рассудители, покидающие цель рассуждения и вместо нее разбирающие вопрос о том, отчего происходит жизнь, отчего вертится мельница. Одни утверждают, что от воды; другие, что от устройства. <...>

<...> С древнейших времен известны рассуждения о том, отчего происходит жизнь — от невещественного начала или от различных комбинаций материи. И рассуждения эти продолжаются до сих пор, так что не предвидится им никакого конца, именно потому, что цель всех рассуждений оставлена и рассуждается о жизни независимо от ее цели, и под словом жизнь разумеют уж не жизнь, а то, отчего она происходит, или то, что ей сопутствует. <...>

<...> Слово «жизнь» очень коротко и очень ясно, и всякий понимает, что оно значит. Но именно потому, что все понимают, что оно значит, мы и обязаны употреблять его всегда в этом понятном всем значении. Ведь слово это понятно всем не потому, что оно очень точно определено другими словами и понятиями, а, напротив, потому, что слово это означает основное понятие, из которого выводятся многие, если не все другие понятия, и поэтому, для того чтобы делать выводы из этого понятия, мы обязаны, прежде всего, принимать это понятие в его центральном, бесспорном для всех значении. А это-то самое, мне кажется, и было упущено спорящими сторонами по отношению к понятию жизни. Случилось то, что основное понятие жизни, взятое вначале не в его центральном значении, вследствие споров о нем все более и более

удаляясь от основного, всеми признаваемого центрального значения, потеряло, наконец, свой основной смысл и получило другое, не соответствующее ему значение. Сделалось то, что самый центр, из которого описывали фигуры, оставлен и перенесен в новую точку. <...>

<...> Я согласен, что определять законы мира из одних выводов разума без опыта и наблюдения есть путь ложный и ненаучный, т.е. не могущий дать истинного знания; но если изучать явления мира опытом и наблюдениями и вместе с тем руководствоваться в этих опытах и наблюдениях понятиями не основанными, общими всем, а условными и описывать результаты этих опытов словами, которым можно приписывать разное значение, то не будет ли хуже? Самая лучшая аптека принесет величайший вред, если ярлыки на банках будут наклеиваться не по содержанию, а как удобнее аптекарю. Но мне скажут: наука и не ставит себе задачей исследования всей совокупности жизни (включая в нее волю, желание блага и душевный мир); она только делает отвлечение от понятия жизни тех явлений, которые подлежат ее опытным исследованиям.

Вот это было бы прекрасно и законно. Но мы знаем, что это совсем не так в представлении людей науки нашего времени. Если бы было прежде всего признано понятие жизни в его центральном значении, в том, в котором все его понимают, и потом было бы ясно определено, что наука, сделав от этого понятия отвлечение всех сторон его, кроме одной, подлежащей внешнему наблюдению, рассматривает явления с одной стороны, для которой она имеет свойственные ей методы исследования, тогда бы было прекрасно и было бы совсем другое дело: тогда и место, которое заняла бы наука, и результаты, к которым бы мы приходили на основании науки, были бы совсем другие. Надо говорить то, что есть, а не скрывать того, что мы все знаем. Разве мы не знаем, что большинство опытно-научных исследователей жизни вполне уверены, что они изучают не одну только сторону жизни, а всю жизнь. <...>

<...> Решение вопроса о том, как устроить жизнь, когда она в нашей власти, для людей науки кажется очень просто. Они говорят: устроить так, чтобы люди могли удовлетворять своим потребностям; наука вырабатывает средства, во-первых, для того,

чтобы правильно распределять удовлетворение потребностей, а во-вторых, средства производить так много и легко, что все потребности будут удовлетворены, и люди тогда будут счастливы.

Если же спросишь, что называется потребностью и где пределы потребностей, то на это также просто отвечают: наука — на то наука, чтобы распределить потребности на физические, умственные, эстетические, даже нравственные и ясно определить, какие потребности и в какой мере законны, и какие и в какой мере незаконны. <...>

<...> Чем дальше человек живет, тем больше рассуждение это подтверждается опытом, и человек видит, что жизнь мира, в которой он участвует, составленная из связанных между собой личностей, желающих истребить и съесть одна другую, не только не может быть для него благом, но будет, наверное, великим злом.

Но мало того: если даже человек и поставлен в такие выгодные условия что он может успешно бороться с другими личностями, не боясь за свою, очень скоро и разум, и опыт показывают ему, что даже те подобыя блага, которые он урывает из жизни в виде наслаждений личности, — не блага, а как будто только образчики блага, данные ему только для того, чтобы он еще живее чувствовал страдания, всегда связанные с наслаждениями. Чем дольше живет человек, тем яснее он видит, что наслаждений все становится меньше и меньше, а скуки, пресыщения, трудов, страданий все больше и больше. Но мало и этого: начиная испытывать ослабление сил и болезни и глядя на болезни и старость, смерть других людей, он замечает еще и то, что самое его существование, в котором одном он чувствует настоящую, полную жизнь, каждым часом, каждым движением приближается к ослаблению, старости, смерти; что жизнь его, кроме того, что она подвержена тысячам случайностей уничтожения от других борющихся с ним существ и все увеличивающимися страданиями, по самому свойству своему есть только непрерывающееся приближение к смерти, к тому состоянию, в котором вместе с жизнью личности, наверное, уничтожится всякая возможность какого бы то ни было блага личности. Человек видит, что он, его личность — то, в чем одном он чувствует жизнь, только и делает, что борется с тем, с чем нельзя бороться, — со всем миром; что он ищет наслаждений, которые дают только подобыя блага и всегда

кончаются страданиями, и хочет удержать жизнь, которую нельзя удержать. Человек видит, что он сам, сама его личность — то, для чего одного он желает блага и жизни, — не может иметь ни блага, ни жизни. А то, что он желает иметь: благо и жизнь, имеют только те чуждые ему существа, которые он не чувствует и не может чувствовать и про существование которых он знает и не может и не хочет. <...>

Исповедь

<...> «Но, может быть, я просмотрел что-нибудь, не понял чего-нибудь? — несколько раз говорил я себе. — Не может быть, чтоб это состояние отчаяния было свойственно людям». И искал объяснения на мои вопросы во всех тех знаниях, которые приобрели люди. И я мучительно и долго искал, и не из праздного любопытства, не вяло искал, но искал мучительно, упорно, дни и ночи — искал, как ищет погибающий человек спасенья, — и ничего не нашел.

Я искал во всех знаниях и не только не нашел, но убедился, что все те, которые, так же как и я, искали в знании, точно так же ничего не нашли. И не только не нашли, но ясно признали, что то самое, что приводило меня в отчаяние — бессмыслица жизни, — есть единственное несомненное знание, доступное человеку.

Я искал везде, и, благодаря жизни, проведенной в учении, а также тому, что, по связям своим с миром ученым, мне были доступны сами ученые всех разнообразных отраслей знания, не отказывавшиеся открывать мне свои знания не только в книгах, но и в беседах, — я узнал все то, что на вопрос жизни отвечает знание.

Долго я никак не мог поверить тому, что знание ничего другого не отвечает на вопросы жизни, как то, что оно отвечает. Долго мне казалось, вглядываясь в важность и серьезность тона науки, утверждавшей свои положения, не имеющие ничего общего с вопросами человеческой жизни, что я чего-нибудь не понимаю. Долго я робел перед знанием. И мне казалось, что несоответственность ответов моим вопросам происходит не по вине знания, а от моего невежества; но дело было для меня не шуточное, не забава, а дело всей моей жизни, и я волей-неволей был приведен к убеждению, что вопросы мои — одни законные вопросы, служащие

основой всякого знания, и что виноват не я с моими вопросами, а наука, если она имеет притязательность отвечать на эти вопросы. Вопрос мой — тот, который в пятьдесят лет привел меня к самоубийству, был самый простой вопрос, лежащий в душе каждого человека, от глупого ребенка до мудрейшего старца, — тот вопрос, без которого жизнь невозможна, как я и испытывал это на деле. Вопрос состоит в том: «Что выйдет из того, что я делаю нынче, что буду делать завтра, — что выйдет из всей моей жизни?»

Иначе выраженный, вопрос будет такой: «Зачем мне жить, зачем чего-нибудь желать, зачем что-нибудь делать?» Еще иначе выразить вопрос можно так: «Есть ли в моей жизни такой смысл, который не уничтожался бы неизбежно предстоящей мне смертью?»

На этот-то один и тот же различно выраженный вопрос я искал ответ в человеческом знании. И я нашел, что по отношению к этому вопросу все человеческие знания разделяются как бы на две противоположные полусферы, на двух противоположных концах которых находятся два полюса: один — отрицательный, другой — положительный; что ни на том, ни на другом полюсе нет ответов на вопросы жизни.

Один ряд знаний как бы и не признает вопроса, но зато ясно и точно отвечает на свои независимо поставленные вопросы: это — ряд знаний опытных, и на крайней точке их стоит математика; другой ряд знаний признает вопрос, но не отвечает на него: это — ряд знаний умозрительных, и на крайней их точке — метафизика.

<...>

Главное же то, что вопрос мой личный: что я такое с моими желаниями? — оставался совсем уже без ответа. И я понял, что знания эти очень интересны, очень привлекательны, но что точны и ясны эти знания обратно пропорционально их приложимости к вопросам жизни: чем менее они и яснее, чем более они пытаются давать решения на вопросы жизни, тем более они становятся неясными и непривлекательными. Если обратишься к той отрасли этих знаний, которые пытаются давать решения на вопросы жизни, — к физиологии, психологии, биологии, социологии, — то тут встречаешь поражающую бедность мысли, величайшую неясность, ничем не оправданную притязательность на решение

неподлежащих вопросов и беспрестанные противоречия одного мыслителя с другими и даже с самим собою. Если обратишься к той отрасли не занимающихся разрешением вопросов жизни, но отвечающих на свои научные, специальные вопросы, то восхищаешься силой человеческого ума, но знаешь вперед, что ответов на вопросы жизни нет. Эти знания прямо игнорируют вопрос жизни. Они говорят: «На то, что ты такое и зачем ты живешь, мы не имеем ответов и этим не занимаемся; а вот если тебе нужно знать законы света, химических соединений, законы развития организмов, если тебе нужно знать законы тел, их формы и отношение чисел и величин, если тебе нужно знать законы своего ума, то на все это у нас есть ясные, точные и несомненные ответы.

Вообще отношение наук опытных к вопросу жизни может быть выражено так. Вопрос: зачем я живу? — Ответ: в бесконечно большом пространстве, в бесконечно долгое время, бесконечно малые частицы видоизменяются в бесконечной сложности, и когда ты поймешь законы этих видоизменений, тогда поймешь, зачем ты живешь.

Я говорил себе: «Все человечество живет и развивается на основании духовных начал, *идеалов*, руководящих его. Эти идеалы выражаются в религиях, в науках, искусствах, формах государственности. Идеалы эти становятся все выше и выше, и человечество идет к высшему благу. Я — часть человечества, и потому призвание мое состоит в том, чтобы содействовать сознанию и осуществлению идеалов человечества». И я во время слабоумия своего удовлетворялся этим; но как скоро ясно восстал во мне вопрос жизни, вся эта теория мгновенно рушилась. Не говоря о той недобросовестной неточности, при которой знания этого рода выдают выводы, сделанные из изучения малой части человечества, за общие выводы, не говоря о взаимной противоречивости разных сторонников этого воззрения о том, в чем состоят идеалы человечества, — странность, чтобы не сказать — глупость, этого воззрения состоит в том, что для того, чтоб ответить на вопрос, предстоящий каждому человеку: «что я такое?», или «зачем я живу», или «что мне делать», — человек должен прежде разрешить вопрос: «что такое жизнь всего неизвестного ему человечества, из которой ему известна одна крошечная часть в один

крошечный период времени?», — для того, чтобы понять, что такое все это таинственное человечество, состоящее из таких же людей, как и он сам, не понимающих самих себя.

Должен сознаться, что было время, когда я верил этому. Это было то время, когда у меня были свои излюбленные идеалы, оправдавшие мои прихоти, и я старался придумать такую теорию, по которой я мог бы смотреть на свои прихоти как на закон человечества. Но как скоро восстал в моей душе вопрос жизни во всей ясности, ответ этот тотчас же разлетелся прахом. И я понял, что как в науках опытных есть настоящие науки и полунауки, пытающиеся давать ответы на не подлежащие им вопросы, так и в этой области я понял, что есть целый ряд самых распространенных знаний, старающихся отвечать на не подлежащие вопросы. Полунауки этой области — науки юридические, социальные, исторические — пытаются разрешать вопросы человека тем, что они мнимо, каждая по-своему, разрешают вопрос жизни всего человечества.

Но как в области опытных знаний человек, искренно спрашивающий, как мне жить, не может удовлетвориться ответом: изучи в бесконечном пространстве бесконечные по времени и сложности изменения бесконечных частиц, и тогда ты поймешь свою жизнь, точно так же не может искренней человек удовлетвориться ответом: изучи жизнь всего человечества, которого ни начала, ни конца мы не можем знать и малой части которого мы не знаем, и тогда ты поймешь свою жизнь. И точно так же в полунауках опытных, и эти полунауки тем более исполнены неясностей, неточностей, глупостей и противоречий, чем далее они уклоняются от свои задач. Задача опытной науки есть причинная последовательность материальных явлений. Стоит опытной науке ввести вопрос о конечной причине, и получается чепуха. Задача умозрительной науки есть сознание беспричинной сущности жизни. Стоит ввести исследование причинных явлений как явлений социальных, исторических, и получается чепуха.

Опытная наука тогда только дает положительное знание и являет величие человеческого ума, когда она вводит в свои исследования конечные причины. И наоборот, умозрительная наука — тогда только наука и являет величие человеческого ума, когда она устраняет совершенные вопросы о последовательности

причинных явлений и рассматривает человека только по отношению к конечной причине. Такова в этой области наука, составляющая полюс этой полусферы, — метафизика, или умозрительная философия. Наука это ясно ставит вопрос: что такое я и весь мир? И зачем я, и зачем весь мир? И с тех пор как она есть, она отвечает всегда одинаково. Идеями ли, субстанцией ли, духом ли, волею ли называет философ сущность жизни, находящуюся во мне и во всем существующем, философ говорит одно, что эта сущность есть и что я есть та же сущность; но зачем она, он не знает и не отвечает, если он точный мыслитель. Я спрашиваю: зачем быть этой сущности? Что выйдет из того, что она есть и будет?... И философия не только не отвечает, а сама только это спрашивает. И если она — истинная философия, то вся ее работа только в том и состоит, чтоб ясно поставить этот вопрос. И если она твердо держится своей задачи, то она и не может отвечать иначе на вопрос: «что такое я и весь мир?» — «все и ничто»; а на вопрос: «зачем существует мир и зачем существую я?» — «не знаю».

Так что, как я ни верти теми умозрительным ответами философии, я никак не получу ничего похожего на ответ, — и не потому, что, как в области ясной, опытной, ответ относится не до моего вопроса, а потому, что тут, хотя вся работа умственная направлена именно на мой вопрос, ответа нет, и вместо ответа получается тот же вопрос, только в усложненной форме. <...>

<...> Не найдя разъяснения в знании, я стал искать этого разъяснения в жизни, надеясь в людях, окружающих меня, найти его, и стал наблюдать людей — таких же, как я, как они живут вокруг меня и как они относятся к этому вопросу, приведшему меня к отчаянию.

И вот что я нашел у людей, находившихся в одном со мною положении по образованию и образцу жизни.

Я нашел, что для людей моего круга есть четыре выхода из того ужасного положения, в котором мы все находимся.

Первый выход есть выход неведения. Он состоит в том, чтобы не знать, не понимать того, что жизнь есть зло и бессмыслица. Люди этого разряда — большею частью женщины, или очень молодые, или очень тупые люди — еще не поняли того вопроса жизни, который представился Шопенгауэру, Соломону, Будде.

Они не видят ни дракона, ожидающего их, ни мышей, подтачивающих кусты, за которые они держаться, и лижут капли меда. Но они лижут эти капли меда только до времени: что-нибудь обратит их внимание на дракона и мышей, и — конец их лизанью. От них нечему научиться, нельзя перестать знать того, что знаешь.

Второй выход — это выход эпикурейства. Он состоит в том, чтобы, зная безнадежность жизни, пользоваться покамест теми благами, которые есть, не смотреть ни на дракона, ни на мышей, а лизать мед самым лучшим образом, особенно если его на кусте попало много. Соломон выражает этот выход так:

«И похвалил я веселье, потому что нет лучшего для человека под солнцем, как есть, пить и веселиться: это сопровождает его в трудах во дни жизни его, которые дал ему Бог под солнцем.

Итак, иди ешь с веселием хлеб твой и пей в радости сердца вино твое... Наслаждайся жизнью с *женщиной*, которую ты любишь, во все дни суетной жизни твоей, во все суетные дни твои, потому что это — доля твоя в жизни и в трудах твоих, какими ты трудишься под солнцем... Все, что может рука твоя по силам делать, делай, потому что в могиле, куда ты пойдешь, нет ни работы, ни размышления, ни знания, ни мудрости».

Этого второго вывода придерживается большинство людей нашего круга. Условия, в которых они находятся, делают то, что благ у них больше, чем зол, а нравственная тупость дает им возможность забывать, что выгода их положения случайна, что всем нельзя иметь 1000 женщин и дворцов, как Соломон, что на каждого человека с 1000 жен есть 1000 людей без жен, и на каждый дворец есть 1000 людей, в поте лица строящих его, и что та случайность, которая нынче сделала меня Соломоном, завтра может сделать меня рабом Соломона. Тупость же воображения этих людей дает им возможность забывать про то, что не дало покоя Будде, — неизбежность болезни, старости и смерти, которая нынче-завтра разрушит все эти удовольствия. То, что некоторые из этих людей утверждают, что тупость их мысли и воображения есть философия, которую они называют позитивной, не выделяет их, на мой взгляд, из ряда тех, которые, не видя вопроса, лижут мед. И этим людям я не мог подражать: не имея их тупости воображения, я не мог ее искусственно произвести в себе.

Я не мог, как не может всякий живой человек, оторвать глаз от мышей и дракона, когда он раз увидал их.

Третий выход есть выход силы и энергии. Он состоит в том, чтобы, поняв, что жизнь его зло и бессмыслица, уничтожить ее. Так поступают редкие сильные и последовательные люди. Поняв всю глупость шуток, какая над ними сыграна, и поняв, что блага умерших паче благ живых и что лучше всего не быть, так и поступают и кончают сразу эту глупую шутку, благо есть средства: петля на шею, вода, нож, чтоб им проткнуть сердце, поезда на железных дорогах. И людей из нашего круга, поступающих так, становится все больше и больше. И поступают люди так большею частью в самый лучший период жизни, когда силы души находятся в самом расцвете, а унижающих человеческий разум привычек еще усвоено мало. Я видел, что это самый достойный выход, и хотел поступить так.

Четвертый выход есть выход слабости. Он состоит в том, чтобы, понимая зло и бессмысленность жизни, продолжать тянуть ее, зная вперед, что ничего из нее выйти не может. Люди этого разбора знают, что смерть лучше жизни, но, не имея сил поступить разумно — поскорее кончить обман и убить себя, чего-то как будто ждут. Это есть выход слабости, ибо, если я знаю лучшее и оно в моей власти, почему не отдаться лучшему?... Я находился в этом разряде.

Так люди моего разбора четырьмя путями спасаются от ужасного противоречия. Сколько я не напрягал своего умственного внимания, кроме этих четырех выходов, я не видал еще иного. Один выход: не понимать того, что жизнь есть бессмыслица, суе-та и зло и что лучше не жить. Я не мог знать этого, и когда раз узнал, не мог закрыть на это глаза. Другой выход — пользоваться жизнью такою, какая есть, не думая о будущем. И этого не мог сделать. Я, как Сакиа-Муни, не мог ехать на охоту, когда знал, что есть старость, страдания, смерть. Воображение у меня было слишком живо. Кроме того, я не мог радоваться минутной случайности, кинувшей на мгновение наслаждение на мою долю. Третий выход: поняв, что жизнь есть зло и глупость, прекратить, убить себя. Я понял это, но почему-то все еще не убивал себя. Четвертый выход — жизнь в положении Соломона, Шопенгауэра — знать, что жизнь есть глупая, сыгранная надо мною шутка,

и все-таки жить, умываться, одеваться, обедать, говорить и даже книжки писать. Это было для меня отвратительно, мучительно, но я оставался в этом положении.

Теперь я вижу, что если я не убил себя, то причиной тому смутное сознание несправедливости моих мыслей. Как ни убедителен и несомненен казался мне ход моей мысли и мыслей мудрых, приведших нас к признанию бессмыслицы жизни, во мне оставалось неясное сомнение в истинности исходной точки моего рассуждения.

Оно было такое: «Я, мой разум — признали, что жизнь неразумна. Если нет высшего разума (а его нет, и ничто доказать его не может), то разум есть творец жизни для меня. Не было бы разума, не было бы для меня и жизни. Как же этот разум отрицает жизнь, а он сам творец жизни? Или, с другой стороны: если бы не было жизни, не было бы и моего разума, — стало быть, разум есть сын жизни. Жизнь есть все. Разум есть плод жизни, и разум этот отрицает саму жизнь». Я чувствовал, что тут что-то неладно.

Жизнь есть бессмысленное зло, это, несомненно, говорил я себе. Но я жил, живу еще, и жило и живет все человечество. Как же так? Зачем же оно живет, когда может не жить?

Что ж, я один с Шопенгауэром так умен, что понял бессмысленность и зло жизни?

Рассуждение о тщете жизни не так хитро, и его делают давно и все самые простые люди, а жили и живут. Что ж, они-то все живут и никогда и не думают сомневаться в разумности жизни?

Мое знание, подтвержденное мудростью, открывало мне, что все на свете — органическое и неорганическое — все необыкновенно умно устроено, только одно мое положение глупо. А дураки — огромные массы простых людей — ничего не знают насчет того, как все органическое и неорганическое устроено на свете, а живут, им кажется, что жизнь их очень разумно устроена!

И мне приходило в голову: а что, как я чего-нибудь еще не знаю? Ведь точно так поступает незнание. Незнание ведь всегда это самое говорит. Когда оно не знает чего-нибудь, оно говорит, что глупо то, чего оно не знает. В самом деле, выходит так, что есть человечество целое, которое жило и живет, как будто понимая смысл своей жизни, ибо, не понимая его, оно не могло бы жить, а я говорю, что вся эта жизнь бессмыслица, и не могу жить.

Никто не мешает нам с Шопенгауэром отрицать жизнь. Но тогда убей себя — и не будешь рассуждать. Не нравится тебе жизнь, убей себя. А живешь, не можешь понять смысла жизни, так прекрати ее, а не вертись в этой жизни. Пришел в веселую компанию, всем очень хорошо, все знают, что они делают, а тебе скучно и противно, так уйди.

Ведь в самом деле, что же такое мы, убежденные в необходимости самоубийства и не решающиеся совершить его, как самые слабые, непоследовательные и, говоря попросту, глупые люди, носящиеся с своей глупостью, как дурак с писаной торбой?

Ведь наша мудрость, как, несомненно, ни верна она, не дала нам знания смысла нашей жизни. Все же человечество, делающее жизнь, миллионы — не сомневаются в смысле жизни.

В самом деле, с тех давних пор, как есть жизнь, о которой я что-нибудь знаю, жили люди, зная то рассуждение о тщете жизни, которое мне показало ее бессмыслицу, и все-таки жили, придавая ей какой-то смысл. С тех пор как началась какая-нибудь жизнь людей, у них уже был смысл жизни, и они вели эту жизнь, дошедшую до меня. Все, что есть во мне и около меня, все это — плод их знания жизни. Те самые орудия мысли, которыми я обсуждаю эту жизнь и осуждаю ее, все это не мной, а ими сделано. Сам я родился, воспитался, вырос благодаря им. Они выкопали железо, научили рубить лес, приручили коров, лошадей, научили сеять, научили жить вместе, урядили нашу жизнь; они научили меня думать, говорить. И я-то, их произведение, ими вскормленный, вспоенный, ими наученный, их мыслями и словами думающий, доказал им, что они — бессмыслица! «Тут что-то не так, — говорил я себе. — Где-нибудь я ошибался». Но в чем была ошибка, я никак не мог найти. <...>

<...> Все эти сомнения, которые теперь я в состоянии высказать более или менее связно, тогда я не мог высказать. Тогда я только чувствовал, что, как ни логически неизбежны были мои, подтверждаемые величайшими мыслителями, выводы о тщете жизни, в них было что-то неладно. В самом ли рассуждении, в постановке ли вопроса, я не знал; я чувствовал только, что убедительность разумная была совершенная, но что ее было мало. Все эти доводы не могли убедить меня так, чтоб я сделал то, что вытекало из моих рассуждений, то есть, чтоб я убил себя. И я бы

сказал неправду, если бы сказал, что я разумом пришел к тому, к чему я пришел, и не убил себя. Разум работал, но работало и еще что-то другое, что я не могу назвать иначе, как сознанием жизни. Работа — та сила, которая заставляла меня обращать внимание на то, а не на это, и эта-то сила и вывела меня из моего отчаянного положения и совершенно иначе направила разум. Эта сила заставила меня обратить внимание на то, что я с сотнями подобных мне людей не есть все человечество, что жизни человечества я еще не знаю.

Оглядывая тесный кружок сверстных мне людей, я видел только людей, не понимавших вопроса, понимавших и заглушавших вопрос пьянством жизни, понявших и прекращавших жизнь и понявших и по слабости доживавших отчаянную жизнь. И я не видал иных. Мне казалось, что тот тесный кружок ученых богатых и досужих людей, к которому я принадлежал, составляет все человечество, а что те миллиарды живших и живых, это — *так*, какие-то скоты — не люди.

Как ни странно, ни невероятно непонятно кажется мне теперь то, как мог я рассуждая про жизнь, просмотреть окружавшую меня со всех сторон жизнь человечества, как я мог до такой степени смешно заблуждаться, чтобы думать, что жизнь моя, Соломонов и Шопенгауэров есть настоящая, нормальная жизнь, жизнь миллиардов есть не стоящая внимания обстоятельство, как ни странно это мне теперь, я вижу, что это было так. В заблуждении гордости своего ума мне так казалось несомненным, что мы с Соломоном и Шопенгауэром поставили вопрос так верно и истинно, что другого ничего быть не может, так несомненно казалось, что все эти миллиарды принадлежат тем, которые еще не дошли до постижения всей глубины вопроса, что я искал смысла своей жизни и ни разу не подумал: «Да какой же смысл придают и придавали своей жизни все миллиарды, жившие и живущие на свете?»

Я долго жил в этом сумасшествии, особенно свойственном, не на словах, но на деле, нам — самым либеральным и ученым людям. Но благодаря ли моей какой-то странной физической любви к настоящему рабочему народу, заставившей меня понять его и увидеть, что он не так глуп, как мы думаем, или благодаря искренности моего убеждения в том, что я ничего не могу знать, как то, что самое лучшее, что я могу сделать, — это повеситься,

я чувствовал, что если я хочу жить и понимать смысл жизни, то искать этого смысла жизни мне надо не у тех, которые потеряли смысл жизни и хотят убить себя, а у тех миллиардов отживших и живых людей, которые делают жизнь и на себе несут свою и нашу жизнь. И оглянувшись на огромные массы отживших и живущих простых, не ученых и не богатых людей и увидел совершенно другое. Я увидел, что все эти миллиарды живших и живущих людей, все, за редкими исключениями, не подходят к моему делению, что признать их не понимающими вопроса я не могу, что они сами ставят и с необыкновенной ясностью отвечают на него. Признать их эпикурейцами тоже не могу, потому что жизнь их складывается больше из лишений и страданий, чем наслаждений; признать же их неразумно доживающими бессмысленную жизнь могу еще меньше, так как всякий акт их жизни и самая смерть объясняются ими. Убивать же себя они считают величайшим злом. Оказывалось, что у всего человечества есть какое-то не признаваемое и презируемое мною знание смысла жизни. Выходило то, что знание разумное не дает смысла жизни, исключает жизнь; смысл же, придаваемый жизни миллиардами людей, всем человечеством, зиждется на каком-то презренно ложном знании.

Разумное знание в лице ученых и мудрых отрицает смысл жизни, а огромные массы людей, все человечество — признают этот смысл в неразумном знании. И это неразумное знание есть вера, та самая, которую я не мог откинуть. Это Бог 1 и 3, это творение в 6 дней, дьяволы и ангелы и все то, чего я не могу принять, пока я не сошел с ума. <...>

<...> Выходило противоречие, из которого было только два выхода: или то, что я называл разумным, не было так разумно, как я думал: или то, что мне казалось неразумно, не было так неразумно, как я думал. И я стал проверять ход рассуждений моего разумного знания.

Проверяя ход рассуждений разумного знания, я нашел его совершенно правильным. Вывод о том, что жизнь есть ничто, был неизбежен; но я увидел ошибку. Ошибка была в том, что я мыслил несоответственно поставленному мною вопросу. Вопрос был тот: зачем мне жить, то есть, что выйдет настоящего, не уничтожающего из моей призрачной, уничтожающейся жизни,

какой смысл имеет мое конечное существование в этом бесконечном мире? И чтоб ответить на этот вопрос, я изучил жизнь.

Решение всех возможных вопросов жизни, очевидно, не могли удовлетворять меня, потому что мой вопрос, как он ни прост кажется сначала, включает в себя требование объяснения конечного бесконечным и наоборот.

Я спрашивал: какое вневременное, внепричинное, внепространственное значение моей жизни? А отвечал я на вопрос: какое временное, причинно пространственное значение моей жизни? Вышло то, что после долгого труда мысли я ответил: никакого.

В рассуждениях моих я постоянно приравнивал, да и не мог поступить иначе, конечное к конечному и бесконечное к бесконечному, а потому у меня и выходило, что и должно было выходить: сила есть сила, вещество есть вещество, воля есть воля, бесконечность есть бесконечность, ничто есть ничто, и дальше ничего не могло выйти. <...>

<...> Поняв это, я понял, что и нельзя было искать в разумном знании ответа на мой вопрос и что ответ, даваемый разумным знанием, есть только указание на то, что ответ может быть получен только при иной постановке вопроса, только тогда, когда в рассуждение будет введен вопрос отношения конечного к бесконечному. Я понял и то, что, как ни неразумны и уродливы ответы, даваемые верою, они имеют то преимущество, что вводят в каждый ответ отношение конечного к бесконечному, без которого не может быть ответа. Как я ни поставлю вопрос: как мне жить? — ответ: по закону Божию. — Что выйдет настоящего из моей жизни? — Вечные мучения или вечное блаженство. — Какой смысл, не уничтожаемый смертью? — Соединение с бесконечным Богом, рай. <...>

<...> Разумное знание привело меня к признанию того, что жизнь бессмысленна, жизнь моя остановилась, и я хотел уничтожить себя. Оглянувшись на людей, на все человечество, я увидел, что люди живут и утверждают, что знают смысл жизни. На себя оглянулся: я жил, пока знал смысл жизни. Как другим людям, так и мне смысл жизни и возможность жизни давала вера.

Оглянувшись дальше на людей других стран, на современных мне и на отживших, я увидел одно и то же. Где жизнь, там вера, с тех пор как есть человечество, дает возможность жить, и главные

черты веры везде и всегда одни и те же. Какие бы и кому бы ни давала ответы какая бы то ни была вера, всякий ответ веры конечному существованию человека придает смысл бесконечного, — смысл, не уничтожаемый страданиями, лишениями и смертью. Значит — в одной вере можно найти смысл и возможность жизни. И я понял, что вера в самом существенном своем значении не есть только «обличение вещей невидимых» и т.д., не есть откровение (это есть только описание одного из признаков веры), не есть только отношение человека к Богу (надо определить веру, а потом Бога, а не через Бога определять веру), не есть только согласие с тем, что сказали человеку, как чаще всего понимается вера, — есть знание смысла человеческой жизни, вследствие которого человек не уничтожает себя, а живет. Вера есть сила жизни. Если человек живет, то он во что-нибудь да верит. Если б он не верил, что для чего-нибудь надо жить, то он бы не жил. Если он не видит и не понимает призрачности конечного, он верит в это конечное, если он понимает призрачность конечного, он должен верить в бесконечное. Без веры нельзя жить. <...>

<...> Понятия бесконечного Бога, божественности души, связи дел людских с Богом, понятия нравственного добра и зла — суть понятия, выработанные в скрывающейся от наших глаз исторической дали жизни человечества, суть те понятия, без которых не было бы жизни и меня самого, а я, откинув всю эту работу человечества, хочу все сам один сделать по-новому и по-своему. <...>

<...> Я говорю, что искание Бога было не рассуждение, но чувство, потому что это искание вытекало не из моего хода мыслей, — оно было даже прямо противоположно им, — но оно вытекало из сердца. Это было чувство страха, сиротливости, одиночества среди всего чужого и надежды на чью-то помощь.

Несмотря на то, что я вполне был убежден в невозможности доказательства бытия Божия (Кант доказал мне, и я вполне понял его, что доказать этого нельзя), я все-таки искал Бога, надеялся на то, что я найду его, и обращался по старой привычке с мольбой к тому, чего я искал и не находил. То я проверял в уме доводы Канта и Шопенгауэра о невозможности доказательства бытия Божия, то я начинал опровергать их. <...>

<...> «Он знает и видит мои искания, отчаяние, борьбу. Он есть», — говорил я себе. И стоило мне на мгновение признать

это, как тотчас же жизнь поднималась во мне, и я чувствовал и возможность, и радость бытия. Но опять от признания существования Бога я переходил к отыскиванию отношения к нему, и опять мне представлялся тот Бог, наш творец, в трех лицах, приславший Сына-искупителя. И опять этот отдельный от мира, от меня Бог, как льдинка таял на моих глазах, и опять ничего не оставалось, и опять иссыхал источник, я приходил в отчаяние и чувствовал, что мне нечего сделать другого, как убить себя. И, то было хуже всего, я чувствовал, что и этого я не могу сделать.

Не два, не три раза, а десятки, сотни раз приходил я в эти положения — то радости и оживления, то опять отчаяния и сознания невозможности жизни. <...>

<...> Когда и как совершился во мне переворот, я не мог бы сказать. Как незаметно, постепенно уничтожалась во мне сила потребности самоубийства, так же постепенно, незаметно возвратилась ко мне эта сила жизни. И странно, что та сила жизни, которая возвратилась ко мне, была не новая, а самая старая, — та самая, которая влекла меня на первых порах моей жизни. Я вернулся во всем к самому прежнему, детскому и юношескому. Я вернулся к вере в ту волю, которая произвела меня и чего-то хочет от меня; я вернулся к тому, что главная и единственная цель моей жизни есть то, чтобы лучше, то есть жить согласнее с этой волей; я вернулся к тому, что выражение этой воли я могу найти в том, что в скрывающейся от меня дали выработало для руководства своего все человечество, то есть вернулся к вере в Бога, в нравственное совершенствование и в предание, передавшее смысл жизни. Только та и была разница, что тогда все это было принято бессознательно, теперь же я знал, что без этого я не могу жить. <...>

ВЕНТЦЕЛЬ КОНСТАНТИН НИКОЛАЕВИЧ

К.Н.Вентцель — российский педагог, развивавший идеи свободного воспитания и заложивший основы «космической педагогики». К.П.Вентцель родился в Петербурге, обучался в Технологическом институте, Петербургском университете, Институте инженеров путей сообщения. Но истинное свое призвание Вентцель нашел в педагогике, которой как теоретик и практик начал заниматься с 80-х гг. XIX в.

В дореволюционный период своей деятельности К.Н.Вентцель разрабатывает идеи педагогики свободного воспитания, которые пытается реализовать на практике, активно работая в Педагогическом обществе при Московском университете. В 1906 г. организует «Дом свободного ребенка», который явился примером свободного сообщества детей, родителей и педагогов. В 1917 г. педагог публикует «Декларацию прав ребенка», которая явилась первой попыткой провозглашения прав ребенка равными правам взрослых: ребенок имеет право на свободное развитие своих способностей, на свободное выражение своих потребностей и мыслей, имеет право на образование, на выбор педагогов, на создание детских организаций и т.д.

В послереволюционный период К.Н.Вентцель некоторое время активно работает как организатор и педагог: в 1919—1920 гг. он преподает в Воронежском университете, педагогическом техникуме, организует Институт народного образования в Воронеже. Но затем он оставляет педагогическую деятельность, возвращается в Москву, где и остается до конца своей жизни. В последний период своего творчества Вентцель разрабатывает оригинальную теорию «космической педагогики», идеи которой до сих пор не оценены по достоинству.

В своих педагогических воззрениях К.Н.Вентцель исходит из определенных представлений о человеке. Каждый человек — это «свободная самодержавная личность». Сущность человека, его душа, не может быть сведена к материальному уровню существования. У нее есть свои собственные законы роста и изменения. Личность человека обладает изначальной, спонтанной активностью и способностью к саморазвитию. Человеку присуще ярко

выраженное творческое начало, которое проявляется в его деятельности. Но, вместе с тем, человек — это часть Космоса, природы и общества, именно так он должен себя осознавать и стремиться к достижению гармонического единства своей личности. Отсюда главная цель воспитания — развитие творческой, независимой, самобытной личности, чувствующей и осуществляющей связь с Космосом и социумом. Основной путь достижения этой цели — формирование у детей способности к саморазвитию и самовоспитанию, что возможно лишь в рамках свободного, ненасильственного воспитания. Идеи педагогики Вентцеля — это идеи педагогики будущего, но уже сейчас они начинают оказывать свое влияние на развитие отечественной педагогической мысли.

Сочинения

1. Борьба за свободную школу. М., 1906.
2. Новые пути воспитания и образования детей. М., 1910.
3. Освобождение ребенка, М., 1908.
4. Этика и педагогика творческой личности. В 2 т. М., 1911—1912.
5. Теория свободного воспитания. М., 1919.
6. Свободное воспитание. М., 1993.
7. Новые пути воспитания и образования детей. М., 1919.

Литература

1. Богуславский М.В. Слово о Вентцеле // Свободное воспитание. 1992. № 2.
2. Михайлова М.В. Дом свободного ребенка // Советская педагогика. 1983. № 4.
3. Соловьев В., Богуславский М. Долгая дорога к Вентцелю // Магистр. 1991. № 11.
4. Стеклов М.Е. Подвижник свободного воспитания: К.Н.Вентцель // Стеклов М.Е. Четыре портрета. М., 1995.

Этика и педагогика творческой личности

<...> В то время как процесс развития, рассматриваемый с точки зрения внешнего опыта, есть прогрессирующее обобществление жизни, приближение ее к определенным, неизменным, постоянно повторяющимся формам, стремление достигнуть известного устойчивого состояния, стремление к механизированию, с точки зрения внутреннего опыта она является как прогрессирующее индивидуализирование жизни, как все возрастающее и расширяющееся творчество, как стремление к состоянию наибольших и наиболее быстрых изменений, наиболее скорых переворотов, одним словом, как стремление к состоянию наибольшей неустойчивости. Эволюция жизни рассматривается с ее внутренней стороны, как творческая эволюция, ...и, в конце концов, мною устанавливается положение, имеющее решающее значение для мыслей, развиваемых во всех последующих статьях, которое в существенных чертах сводится к следующему; насколько жизнь представляет не только один механизм, но вместе с тем имеет и психическое содержание, то есть является сознанием, настолько она может быть понимаема нами, как бесконечное расширение сферы целей и неутомимое постоянное стремление установить между всеми целями гармонию, образовать из них одну систему. <...>

<...> Прежде всего, указывается на то, что основанием для постановки всякой новой цели человеком в его деятельности является ее гармония с теми целями, которые раньше ставились личностью. Затем устанавливается тот факт, что воля в смысле активности, направляемой ясным представлением имеющих быть достигнутыми целей, развивается из низших форм активности. Первоначальное содержание сознательной преднамеренной деятельности человека обуславливается тем, на что раньше устремлялась его бессознательная или полусознательная деятельность. Особенно важную роль в развитии волевой деятельности в узком смысле этого слова играет деятельность по влечению. Содержание тех первых целей, которые ставит себе начинающая развиваться воля, определяется характером влечений человека. Развитие воли обуславливается тем, что влечения, благодаря своему собственному усложнению, натываются на препятствия в своем

удовлетворении. Это же самое обстоятельство служит толчком и для развития в человеке ума, И ум, и воля находятся первоначально в полном порабощении увлечений, но по мере того, как они занимают в области душевной жизни все более широкое место, они приобретают все более самостоятельное значение и, в конце концов, начинают господствовать над влечениями и делают их орудиями в достижении своих самостоятельных задач. Задачи, которые естественно вытекают из природы ума и воли, заключаются, что касается ума, — в установлении гармонии, цельности и единства между нашими мыслями и элементами их, что касается воли — в установлении гармонии, цельности и единства между нашими волевыми действиями, что тесно связано с гармонией соответствующих им целей. <...>

Основные задачи нравственного воспитания

<...> Воспитать в человеке нравственные стремления, сделать его неутомимым борцом за нравственный идеал, так чтобы вся жизнь его служила живым воплощением этого идеала — все то самое трудное и вместе с тем, быть может, самое важное дело в области воспитания. <...>

<...> Самое высшее, самое драгоценное благо и сокровище для человека составляет «жизнь», как та жизнь, которая широким потоком разлита кругом него в природе и человечестве. Вне «жизни», понимаемой в самом широком значении этого слова, нет ничего ни святого, ни благородного, ничего такого, что стоило бы желать — от нее одной все получает и смысл, и разумность, и оправдание своего существования. Только то мы называем хорошим, святым, нравственным, разумным, справедливым, что ведет к сохранению этого блага или к накоплению его как в нас, так и кругом нас. И, наоборот, все то, что мешает прогрессивному развитию и росту жизни, — все это мы награждаем противоположными эпитетами.

Нравственность поэтому есть не что иное, как сознательное стремление и деятельность, направленная на увеличение общей суммы и напряженности жизни в мире. И так как человек, в пределах нашего опыта, является выражением наибольшей концентрации жизни в мире, то отсюда становится понятным, почему

нравственное поведение имеет своим главным предметом человеческие существа. Но человек может развить наибольшую сумму жизни, как в себе, так и кругом себя только в общезитии, т.е. соединяясь со своими собратьями-людьми в одно целое, называемое обществом. Общественные отношения, как мы находим их в настоящее время, построены в значительной мере на началах антагонизма и борьбы и потому только в слабой степени дают возможность для каждой отдельной личности достигнуть полной и широкой жизни. Только гармоническое общество, построенное на началах любви и солидарности, может создать условия для этой полной и широкой жизни, может дать каждой индивидуальности возможность развернуть все свои силы и способности и достигнуть того наиболее высокого и могучего «чувства жизни», которое только в состоянии дать наиболее развитая форма общественных отношений. Вот почему достижение такой гармонической общественной жизни является конечною целью нравственной деятельности как отдельной индивидуальной личности, — как и большей или меньшей совокупности таких личностей, — так как наибольшая гармония, достигнутая людьми в своих общественных отношениях, равнозначительная с наибольшею суммою наиболее интенсивной жизни.

Взглянем теперь на дело нравственного развития с несколько иной стороны, имеющей особенно важное значение для всего последующего нашего изложения. Жизнь каждой отдельной личности, насколько она является предметом ее сознательных стремлений, может быть сведена к совокупности тех или иных целей. Чем в большей мере те частные цели, которых достигает в течение своего существования отдельная личность, ведут к увеличению общей суммы и напряженности жизни в мире, составляющему высшую задачу нравственности, тем в большей мере жизнь этой личности приобретает нравственный характер. Эта высшая цель служит как бы для объединения всех отдельных частных целей, которые личность, сознательно или бессознательно, преследует в течение своего существования. <...>

Декларация прав ребенка

1. Каждый ребенок, рождающийся на свет, каково бы ни было социальное положение его родителей, имеет право на существование, т.е. ему должна быть обеспечена определенная совокупность жизненных условий, как она устанавливается гигиеною детского возраста, необходимых для сохранения и развития его организма и для успешной борьбы последнего с враждебными жизни влияниями.

2. Забота об доставлении детям требуемых гигиеною детского возраста жизненных условий лежит на родителях, на обществе в его целом, на государстве. Роль каждого из этих факторов и их взаимное отношение в деле доставления ребенку этих условий определяются соответствующими узаконениями.

3. Каждый ребенок, какого бы возраста он ни был, есть определенная личность и ни в каком случае не может считаться ни собственностью своих родителей, ни собственностью общества, ни собственностью государства.

4. Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Это право ухода от родителей принадлежит ребенку во всяком возрасте его жизни, причем государство и общество должны позаботиться о том, чтобы никакие перемены в этом отношении не повлекли за собою ухудшения в материальных условиях жизни ребенка.

5. Каждый ребенок имеет право на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований, т.е. право на воспитание и образование, сообразное с его индивидуальностью. Осуществление этого права должно быть гарантировано бесплатным предоставлением ему во всех возрастах его жизни соответствующих воспитательных и образовательных учреждений, где бы все стороны его природы и характера получили наиболее благоприятные условия для своего гармонического развития.

6. Ни один ребенок не может быть, насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения.

Воспитание и образование на всех его ступенях являются свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться

от того воспитания и образования, которое идет в разрез с его индивидуальностью.

7. Каждый ребенок с того возраста, когда это сделается для него возможным, должен принимать участие в общественно-необходимом, промышленном, земледельческом или каком-либо ином производительном труде: в размере, определяемом его силами и способностями. Этот труд, однако, не только не должен наносить ущерб физическому здоровью детей или служить помехой в деле их духовного развития, но должен слиться в одно целое со всей системой воспитания и образования народа. Должны быть отведены определенные участки земли, организованы специальные мастерские или созданы какие-либо иные учреждения для других возможных видов общественно-необходимого труда, тесно связанные с воспитательными и образовательными учреждениями для детей. Создание подобного рода мест для общественно-необходимого труда даст возможность осуществить одно из священнейших прав ребенка не чувствовать себя паразитом, сознавать, что он хотя бы отчасти окупает расходы общества по его воспитанию и образованию и по сохранению его жизни. А главное, обладать сознанием того, что жизнь его не только может иметь общественную ценность в будущем, но имеет ее уже и в настоящем, что он уже и в данный момент является участником и строителем общественной жизни,

8. Ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен с взрослым совершеннолетним человеком.

Если те или другие права не осуществляются им, то это должно быть обусловлено только отсутствием у него необходимых для осуществления этих прав физических и духовных сил. При наличии же последних возраст не должен служить ограничением к пользованию его этими правами.

9. Свобода заключается в возможности делать все, что не наносит вреда физическому и духовному развитию ребенка и не вредит другим людям. Таким образом, пользование каждого ребенка своими естественными правами не должно встречать иных границ, кроме тех, которые диктуются законами нормального физического и духовного развития самого ребенка, и кроме тех, которые гарантируют другим членам общества пользование теми же правами.

10. Та или другая группа детей в своих взаимных отношениях между собой и в своих отношениях к окружающим ее взрослым может быть подчинена правилам, запрещающим действия, наносящие вред общественному целому. Все, что не запрещено этими правилами, не должно встречать препятствий к своему осуществлению. Никто из детей не должен быть принуждаем к деланию того, что не предписано этими правилами.

11. Правила, которым подчиняется та или другая группа детей и связанных с ними общей жизнью взрослых, должны быть выражением общей их воли. Всем детям должно быть предоставлено право участвовать в составлении тех правил, которыми регулируется их жизнь и деятельность. Каковы бы ни были эти правила, они должны быть одинаковы для всех, как для детей, так и связанных с ними взрослых, при неперменном условии, чтобы они не стояли в противоречии с требованиями социальной справедливости.

12. Никто, ни родители, ни общество, ни государство не могут принуждать ребенка обучаться той или другой определенной религии или принудительно исполнять ее обряды — религиозное воспитание должно быть вполне свободно.

13. Ни один ребенок не должен терпеть стеснения из-за своих убеждений, лишь бы их проявления не нарушали равные права других членов общества, взрослых и детей.

14. Каждый ребенок может свободно выражать в письменной или устной форме свои мнения и мысли в той же степени, в какой этим правом пользуются и взрослые люди, т.е. с теми только ограничениями, которые диктуются благом общества и составляющих его личностей и которые должны быть точно установлены законом.

15. Каждый ребенок пользуется правом образовывать с другими детьми или взрослыми те или другие союзы, кружки и тому подобные общественные соединения в той же мере, в какой это право принадлежит и взрослым, безусловно, запрещается образование таких союзов, которые преследуют, цели и задачи, стоящие в противоречии с истинным благом ребенка и его нормальным физическим и духовным развитием, а также в той или другой мере нанесение вреда обществу в его целом или составляющим его личностям. Эти случаи должны быть точно оговорены в законе.

16. Ни один ребенок не может быть подвергнут лишению свободы, кроме тех случаев, точно сформулированных в законе, когда этого требует благо ребенка и окружающего его общества. Также ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка должно бороться при помощи соответствующих воспитательных учреждений путем просвещения или лечения его, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера.

17. Государство и общество должны всеми средствами наблюдать за тем, чтобы все перечисленные в предыдущих параграфах права ребенка не терпели ни в чем умаления; они должны ограждать эти права от всяких попыток покушения на них и всех, кто не исполняет своих обязанностей по отношению к молодому поколению, должны принуждать к этому.

18. Для реального осуществления прав ребенка должен быть образован особый фонд молодого поколения, достаточный для того, чтобы права ни одного ребенка ни в чем не терпели умаления. Фонд этот может быть образован путем установления специального налога или путем отчисления из общих государственных средства. Расходы, производимые из этого фонда, должны находиться под строгим общественным контролем.

Такова декларация прав ребенка, осуществления и всеобщего признания которой на всем земном шаре надо добиваться во что бы то ни стало. <...>

Основные задачи нравственного воспитания

<...> В самом деле, если существует высшая нравственная цель, с которой мы должны сообразовать все свои частные цели, какие бы нам ни приходилось преследовать, то, как прямой вывод из этого, необходимо вытекает, что, чем более согласованы различные частные цели нашей жизни между собою, тем более нравственный характер получает и наша жизнь. Нравственность немыслима без установления гармонии между многоразличными целями человеческой жизни. Так как все цели могут быть разбиты на две крупные категории, — цели индивидуального характера, предметом которых является само лицо, ставящее цель, и на цели социального характера, предметом которых может служить

совокупность индивидуумов, вне нас находящихся, — то можно сказать что установление гармонии между этими двумя категориями целей или объединение себя с остальным человечеством в одно целое составляет высшую задачу нравственности. Итак, выраженный в другой форме, идеал нравственности сводится к установлению гармонии между всеми целями человеческой жизни. К этому надо только прибавить, что самая система человеческих целей не остается неизменной, но постоянно видоизменяется и расширяется по мере развития отдельной личности и всего человечества. На этой формуле мы и остановимся, так как она особенно для нас важна в практическом отношении. <...>

<...> Расширять количество ставимых себе целей, так чтобы эти цели, имея в виду первоначально почти исключительно только нашу особу, распространились бы и охватили постепенно возможно большее количество людей, и в то же время постоянно прилагать все усилия к тому, чтобы между всеми нашими целями была наибольшая возможная гармония, чтобы все они составляли одну стройную систему целей, исключаящую всякие противоречия между отдельными целями, входящими в нее в качестве составных элементов, — таков, как упоминалось, высший нравственный идеал человека. Выраженный в других словах, он сводится к тому требованию, чтобы человеческая жизнь, жизнь отдельной личности, была бы наиболее плодотворна по количеству и разнообразию полученных в результате от нее последствий для всего человечества, одним из составных элементов этого человечества и самого нравственного деятеля. А каждая жизнь и каждая деятельность тем более плодотворны, чем более достигается при посредстве них целей и чем менее эти цели взаимно исключают друг друга. <...>

2. Развитие творческой воли в ребенке

<...> Развитие нравственных стремлений связано с развитием воли, и потому, прежде всего, следует ответить на вопрос, как должна быть развиваема в ребенке воля.

Воля в том смысле, в каком мы здесь употребляем это слово, есть такая способность действовать, при которой ряд совершаемых человеком действий, прежде его реального осуществления в действительности, имеет идеальное существование внутри его сознания в форме представления себе всех этих действий в той

последовательности, в какой он затем осуществляет их на самом деле. Из этого определения, собственно говоря, уже становится ясным, что именно нужно делать для развития воли. Воля, как и всякая деятельность, развивается тем в большей мере, чем больше бывает поводов для ее обнаружения, чем больше случаев, в которых она может упражняться. Вот почему, чтобы развить в ребенке волю, надо пользоваться всякою возможностью, чтобы заставить его действовать согласно поставленной им самим себе цели и, пользуясь для этого выбранным им самим средством... Цель, которую себе ставит ребенок, всегда должна быть практически для него достижима. Достигнутая цель порождает приятное чувство удовольствия, сводящееся отчасти к чувству победы и торжества над препятствиями. <...>

<...> Воспитание должно поставить себе целью — выработку человека, который обладал бы способностью с наибольшею полнотою, точностью и ясностью воспринимать явления окружающей его жизни, который мог бы наиболее легко, свободно и на продолжительное время удерживать в своей памяти все то, что ему приходится переживать и воспринимать, и который, наконец, в наивысшей степени располагал бы даром творчески перерабатывать имеющийся в его распоряжении психический материал, чтобы создавать из него более совершенные возможные комбинации действительной жизни. Творчество есть высшая духовная способность, для которой память и восприятие доставляют только материалы, но было бы большою ошибкой культивировать ее чрезмерно в ущерб этим последним. Если способность восприятия и память будут слабо развиты, то психическое творчество найдет себе исход в построении вымыслов, лишенных всякого реального значения и не могущих играть в жизни никакой действительной роли. Только тогда творчество может иметь наиболее плодотворное значение, когда оно связано с нормально развитою способностью восприятия и с наиболее богатою памятью. Такой человек только даст обществу живые идеалы, которые явятся образцами для деятельности другим людям. <...>

<...> В этом отношении надо с малых лет воспитывать в человеке творческое отношение к практической жизни, надо приучать человека смотреть на каждый проведенный им день в жизни, ка- нувший в вечность, как на продукт его творчества, как на создание,

выходящее из его рук или которое могло бы в значительной степени выходить из его рук. Пусть человек на каждый день своей жизни смотрит, как на художественное произведение, и научится находить свое высшее удовольствие в том, чтобы эта творческая работа рук его воплощала в себе истину и красоту и являлась бы высоким выражением нравственного идеала. Если не всякий бывает художником в области так называемого искусства, в узком смысле этого слова, то всякий, наоборот, может и должен быть художником в сфере практической жизни. Всякий является до известной степени творцом своей собственной жизни и надо заботиться о том, чтобы произведение этого высшего из всех искусств, искусства сознательной и разумной жизни, действительно было таково, чтобы им можно было гордиться. Каждый день нашей жизни есть только часть того громадного художественного создания, которое мы творим день за днем в течение всей своей жизни и которое во всей полноте открывается нам только в момент расставания с земным существованием.

Нет ничего выше идеи человека, ставшего творцом своей собственной жизни, но кто из нас может сказать, что он был истинным художником в этой области и употребил во благо заложенные в нем творческие способности!... Нужны, прежде всего, не столько хорошие музыканты, не столько ученые, сколько хорошие люди. Нужна, прежде всего, не столько способность сочинять книги или оперы, сколько способность творить и создавать, новые течения жизни... Если человеку действительно удастся стать творцом своего собственного существования, то это будет иметь своим последствием только увеличение интереса к самой жизни. У человека больше будет охоты жить на белом свете, когда он будет иметь возможность сознательно направлять жизненный процесс и регулировать его, а не плыть против воли, повинуюсь непроизвольному течению жизни, в сторону, противоположную своим заветным стремлениям и надеждам.

Все это и объясняет, почему с самых малых лет, как только представится к этому возможность, надо заботиться о доставлении детям в возможно более широких размерах практики сознательного вмешательства в жизненные события и о воспитании в них привычки к направлению своей жизни сообразно с известным планом. <...>

3. Классификация целей человеческой жизни

<...> После всех этих предварительных замечаний попробуем наметить себе примерную классификацию всех целей человеческой жизни в порядке их возрастающей сложности и высоты.

По роду и количеству тех живых существ, которые имеются в виду при достижении целей, все цели могут быть разбиты на две большие группы: 1) на те цели, в которых центром тяжести является наша собственная личность, и 2) на те цели, центр тяжести которых лежит вне нашей личности, в большей или меньшей совокупности находящихся вне нас живых существ. <...>

<...> Что касается тех целей, в которых центром тяжести является само лицо, ставящее цель, то здесь, прежде всего можно отметить, в порядке их возрастающей сложности, следующие три главные подгруппы: 1) цели, в которых имеется в виду наше *самосохранение*, 2) цели, в которых имеется в виду доставление себе *счастья*, 3) цели, предметом которых является *совершенствование или развитие* самого лица, ставящего цель. <...>

<...> В заботах о самосохранении решительно нет ничего предосудительно и отталкивающего, и они не имеют ничего общего с эгоизмом... Не бойтесь поэтому научить своих детей в достаточной мере заботиться о своем существовании. В особенности же если вы при этом будите в них мысль о том высоком нравственном назначении, которое имеет человеческая жизнь, то в ваших стараниях привить им в надлежащей степени науку и искусство самосохранения решительно ничего не может быть опасного.

Следующая подгруппа рассматриваемых нами целей охватывает цели, в которых имеется в виду доставление человеком самому себе счастья. Сюда относится стремление ко всему тому, что нам приносит удовольствие или избавляет от страдания, стремление к обладанию каких-либо предметов или к совершению какой-либо деятельности исключительно только во имя этого мотива. Этот мотив играет большую роль в жизни ребенка и сохраняет свое значение в жизни взрослого. Сам по себе, как безобидное стремление к счастью, этот мотив не представляет ничего преступного и опасного. Каждое существо имеет право на счастье, и никаких нет оснований кому бы то ни было запрещать стремиться к нему. Опасным делается этот мотив только тогда, когда он становится исключительным, получает господство над

всеми другими мотивами и вытесняет их совершенно. Существенно важным поэтому представляется обращать внимание ребенка даже с малых лет на те ограничения, которым должно подлежать стремление к счастью для того, чтобы впоследствии оно не переходило за пределы, за которыми оно начинает становиться грубым ненавистным эгоизмом.

И здесь надо стараться также о том, чтобы личное счастье служило для человека стимулом к умножению счастья среди других людей, чтобы на счастье человек смотрел как на одно из средств наиболее успешной и плодотворной работы среди человечества и для человечества, как на одно из условий поднятия энергии жизни и труда. Если надо существовать и жить и, следовательно, заботиться о самосохранении для того, чтобы иметь возможность работать для других, то надо быть счастливым и, следовательно, надо до некоторой степени стремиться к получению удовольствий и избежанию страданий, чтобы иметь возможность более энергично, более успешно и более плодотворно работать для других людей. Вот та точка зрения, с какой надо приучить человека смотреть на стремление к счастью. <...>

<...> Перейдем теперь к третьей подгруппе рассматриваемых нами целей охватывающих стремление к самосовершенствованию и саморазвитию. Это уже цели более высокого порядка, чем стремление к счастью. Можно показать впрочем, что стремление к саморазвитию есть только одна из более высоких форм, которые принимает стремление к счастью. Человек получает удовольствие не только вследствие обладания теми или другими предметами, но существенным образом от тех или других деятельностей, от работы тех или других органов своего тела. Каждый орган, если он долго находился в покое, представляет как бы накопленную активность, которая требует своего обнаружения и обнаружение которой сопровождается высоким чувством удовольствия. Но, действуя, орган упражняется и становится вследствие этого более совершенным. Деятельность является одним из основных источников счастья человека... То, что с физиологической точки зрения представляет совершенствование мозгового аппарата, с психической точки зрения является как развитие сознания.

Самосовершенствование и саморазвитие представляют опять-таки одну из тех целей, которые сохраняют свое значение в течение всей человеческой жизни, но никогда, быть может, они не получают такого преобладания, как в юношеском возрасте. Требуя со стороны человека систематических усилий, эти цели представляют прекрасную школу для развития воли, для приучения человека к обдуманной планомерной деятельности. Здесь человек научается быть творцом самого себя, лучшего себя, чем он есть, для того, чтобы впоследствии стать творцом новых общественных форм и нового человечества. Только научившись создавать нового человека внутри себя, человек может считать пригодным для создания нового человечества и нового общества; только, научившись систематически работать над своим саморазвитием, человек будет в состоянии применить свои усилия к плодотворной работе над развитием социальной и общечеловеческой жизни. Саморазвитие составляет необходимую подготовительную школу для широкой общественной деятельности. Прошедший эту школу будет лучше и более успешно работать, чем не прошедший ее.

И здесь надо также обращать внимание на то, чтобы это стремление к саморазвитию не приняло характера исключительной цели и не перешло за те пределы, когда оно начинает приобретать эгоистический оттенок и ведет к самолюбованию и к самоуслаждению. Если жить и существовать надо для того, чтобы работать для других, если счастливым надо быть для того, чтобы с большей энергией работать для других, то развитым и совершенным надо быть для того, чтобы более совершенным образом, более производительнее работать для этих других людей. Эту последнюю мысль надо постоянно будить в человеке, заботящемся о своем саморазвитии. <...>

<...> Обратимся теперь к той группе целей, в которой человек центр тяжести своих стремлений помещает вне себя. Эти цели равным образом могут быть разбиты на три подгруппы: 1) на цели, в которых имеется в виду содействие самосохранению других живых существ, главным образом людей; 2) на цели, в которых имеется в виду доставление счастья окружающим нас людям, и 3) на цели, главный предмет которых составляют заботы, направленные на развитие и совершенствование окружающих нас

людей или на доставление им возможности развития и совершенствования <...>

<...> Если теперь мы предположим, что содействие самосохранению распространилось на все человечество, то эта общая цель сведется приблизительно к следующим задачам: 1) к заботе о наибольшем развитии материальных средств производства, о наибольшем подъеме производительности физического труда и связанном с ним наибольшем производстве материальных богатств; к заботе о равномерном распределении материальных благ между отдельными народами и отдельными лицами, их составляющими, распределении, которое давало бы каждому возможность обеспечить свое материальное существование и предохранить себя от гибели среди неблагоприятных жизненных условий. И, наконец, 3) к заботе о том, чтобы сплотить все человечество в один широкий союз гармонически между собою связанных людей, в котором сила ни одного человека не пропадала бы напрасно, будучи парализована прямою или косвенной борьбою с силою другого человека, но в котором бы силы всех людей соединились вместе для последней и окончательной борьбы и победы человека над природою. Результатом такой планомерной и сознательной борьбы всего человечества с природою будет достижение таких условий, которые в наибольшей мере способны обеспечить как самосохранение отдельного человека, так и всего человечества. Но борьба с природою, в сущности, сведется к отысканию тех способов, при помощи которых между человеком и природою могла бы быть достигнута наибольшая кооперация и гармония. Поэтому борьба человечества с природою в конечном итоге своем будет иметь гармоничный союз всего человечества с природою, или, выражаясь иначе, достижение *всеобщей мировой гармонии*, составляющей самый высший идеал, до которого только может подняться религиозное или метафизическое творчество. Если это воплощение всеобщей мировой гармонии мы назовем *Богом*, то можно будет сказать, что человечество, в конце концов, создаст Бога, являющегося идеалом самого совершенного в мире, и растворится в нем, как его необходимая составная часть. Совершенное, гармоничное, божественное находится не в начале вещей, а в конце их, если только вещи имеют конец, оно не дано нам, а должно быть создано, оно может быть только плодом наших

трудов и усилий. Вот та плодотворная религия, побуждающая нас к творческой работе, которая должна стать на место старых, отживших религиозных верований... Религия при этом становится делом, не отвлекающим нас от мирской жизни, но, напротив того, побуждающим ринуться в эту жизнь и стараться оставить в ней наиболее яркий след. Религия, становясь *«религией жизни и творческого труда»*, побуждает нас серьезнее и глубже смотреть на каждый акт жизни, каким бы ничтожным и мелочным он ни казался с первого взгляда.

Следующая подгруппа разбираемых нами целей охватывает все цели, предметом которых является доставление счастья окружающим нас людям. Она также дробится в зависимости от количества и характера людей, которые имеются в виду при преследовании означенных целей... Если стремление доставить людям счастье распространится на все человечество, то мы получим следующие задачи: 1) стремление объединить все человечество в один широкий союз людей, ставящий своей главной целью удовлетворение всех потребностей каждого из своих членов; 2) стремление, чтобы подобный союз наряду с наибольшей солидарностью и с наибольшим развитием взаимной симпатии соединял наименьшее ограничение свободы каждого человека и доставлял бы каждому из своих членов наибольшую возможную сумму счастья. Когда человечество достигнет этой цели, то, быть может, оно поставит своей задачей достижение такого мирового порядка, при котором бы каждое живое существо имело возможность достигнуть наибольшей полноты счастья.

Нам остается теперь только рассмотреть те цели, главный предмет которых составляет содействие развитию и совершенствованию других людей. Начнем с семьи. Общая цель — содействие развитию — разбивается здесь на следующие частные задачи: 1) содействие развитию своих детей, воспитание и образование их; 2) содействие взрослым членам семьи в их стремлениях к дальнейшему совершенствованию себя, к пополнению и продолжению своего образования и т.д.; 3) содействие к созданию такого взаимодействия между отдельными членами семьи, которое давало бы возможность каждому из них достигнуть наибольшей возможной степени развития и совершенства и которое обратило

бы семью в солидарный союз лиц, взаимно помогающих друг другу в деле совершенствования и развития.

Если содействие развитию распространяется на большую группу..., то возникают следующие задачи: 1) содействие развитию и совершенствованию молодого поколения данного народа, правильному его воспитанию и образованию; 2) доставление взрослому поколению этого народа возможности и средств продолжать свое развитие и совершенствование, приобретать новые научные знания, расширять свой умственный кругозор и т.д. Наконец, 3) создание таких общественных условий, такая реорганизация общественной жизни, которая дала бы возможность каждому достигнуть наибольшей возможной степени развития... При этом здесь предполагается также стремление так видоизменить существующие воспитательные и образовательные высшие, средние и низшие учебные заведения, чтобы они действительно способствовали развитию своих питомцев и их совершенствованию, а не порождали бы часто совершенно противоположных результатов.

Предположим теперь, что предметом забот отдельной личности становится все человечество, тогда она будет иметь перед собою следующие задачи: 1) объединение всего человечества в широкий солидарный союз свободных людей, соединенные усилия которых были бы направлены самым целесообразным и успешным образом на воспитание и развитие молодого поколения...; 2) создание таких форм общения и взаимодействия среди объединенного человечества, которые давали бы возможность каждой взрослой личности продолжать непрерывно свое развитие и совершенствование, давали бы возможность каждому достигать и быть идеальным образцом человеческого типа, чтобы человечество стало союзом развитых и совершенных людей. Когда человечество станет такой совершенной кооперацией людей для всеобщего взаимного развития и совершенствования, тогда, быть может, перед ним возникнет новая задача: содействовать развитию и совершенствованию каждого живого существа и целый мир пересоздать по образу и подобию того, что человечеству удалось устроить внутри самого себя. <...>

<...> Метафизическая потребность, как попытка отдать себе отчет в том, какой смысл имеет наша жизнь в беспредельной

жизни всего мира, никогда не умрет, да было бы и печально, если бы она умерла. Никто не говорит, чтобы вы отвлекались от практических жизненных интересов, чтобы вы игнорировали текущие «злобы дня», которые каждый шаг вашего существования приносит вам. Это — неоспоримая истина, что мы живем на земле и что каждому дню «довлеет злоба его», но разве над нами не раскинулось также беспредельное небо. Разве наша мысль не способна охватить в своем смелом полете не только кратковременное поприще нашей мимолетной и недолгой жизни, но и жизнь человечества в его беспредельном развитии. Жизнь будет не полна, если мы будем исключительно только глядеть на землю, на то, что находится под нашими ногами, и откажемся взглянуть на светлое небо, на те широкие беспредельные перспективы, которые мысль человека открывает перед ним. <...>

Развитие чувства нравственной любви

<...> Наряду с интеллектуальным моментом не менее важную роль в нравственности играет момент эмоциональный. В этом последнем отношении фундаментом этического развития должна служить *нравственная любовь*.

Как описать и охарактеризовать это чувство? Мы бы определили его так: этическая любовь есть такое чувство гармонии человека с человеком, при котором один человек сливается духовно с другим человеком в одно целое настолько, что становится способным желать блага, счастья и развития этого другого человека ради него самого, а не ради себя, без всяких даже соображений о том, что воспоследует от этого лично для себя. Развить такое чувство, как в себе, так и в детях очень трудно, а еще труднее достигнуть того, чтобы это чувство сделалось руководящим нашим стимулом во все моменты нашей жизни, а не вспыхивало бы в нас только как яркий огонек, при исключительных условиях. <...>

<...> Первое необходимое условие для развития нравственной любви заключается в том, чтобы научить человека рассматривать себя не как нечто изолированное от всего окружающего мира и противостоящее ему, но как составляющее с этим миром одно целое. Надо, чтобы человек научился во всех актах своей жизни становиться на точку зрения более или менее широкого целого,

чтобы местоимение «мы» («для нас») играло в его сознании более значительную роль, чем местоимение «я» («для меня»), во всех тех случаях, когда он преследует те или другие цели. <...>

<...> Самосознание вовсе не обозначает противоположения индивидуума всему остальному миру или человечеству; можно бы даже определить его просто как сознание того места, которое индивидуум, как часть, занимает в обширном целом, называемом нами человечеством или миром. Стараться приобрести себе наибольшее сознание о мире, стараться понять, как это «Великое Целое» дробится на отдельные взаимно связанные части и стараться из этих отдельных частей понять прежде всего именно те, которые нам наиболее всего доступны, т.е. самих себя, не значит ли это работать в то же время на пути выработки в себе наибольшей возможной степени самосознания и личности? Личность я бы определил как часть этого целого, сознавшую свою роль, место и назначение в нем и стремящуюся все это сознательно осуществить на деле.

Таким образом, для развития самосознания и выработки личности необходимо, более чем это обыкновенно предполагают, развитие способности становиться на точку зрения более или менее широкой группы существ. Личность, достигшая высшей степени самобытности, самосознания и свободы, будет в то же время и личностью, которая в наибольшей степени чувствует свое глубокое родство с беспредельной жизнью всего человечества и мира. <...>

<...> Чтобы воспитать в человеке привычку рассматривать себя, как составляющего с миром и человечеством одно целое, надо пользоваться для этого всяким представляющимся случаем. Чтобы родилось сознательное и глубокое чувство подобной связи с миром и человечеством, надо, чтобы самая мысль и идея этой связи пустили глубокие корни в нашем мышлении, надо так приучить работать нашу мысль, чтобы, думая о частном, индивидуальном и особенном, она, прежде всего, старалась бы понять то место, которое данный индивидуальный факт занимает в общем строе мировой жизни. <...>

<...> Если человек научится всегда, когда бы ему ни пришлось применять свою мысль, становиться на точку зрения всего мира, как целого, то поверьте, что и практически, в своей

деятельности, в своем поведении, он перестанет себя разделять от человечества и мира и будет действовать так, как если бы он составлял с человечеством и миром одно неразрывное целое. Но, чтобы изменить способы и приемы мышления — в этом отношении еще очень много придется сделать. Миросозерцания легче меняются, чем приемы мышления, но от того менее значительно и их влияние на поведение человека. Привить людям те или другие идеи гораздо легче, чем воспитать в них правильный способ теоретического отношения к явлениям жизни.

При воспитании в ребенке привычки и способности становиться на точку зрения более или менее широкого целого, часть которого он составляет в данную минуту, надо следовать следующему правилу. Понятие о том целом, на точку зрения которого ребенок становится, должно быть расширяемо только постепенно в связи с ростом умственных способностей ребенка. С развитием этих способностей ребенок делается в состоянии становиться на точку зрения все более и более широкого целого, но каждый раз надо заботиться о том, чтобы он становился на точку зрения того целого, о котором он имеет ясное представление и которое имеет для него то или другое конкретное реальное значение. Иначе понятие о целом, часть которого он составляет, сведется для него на звук пустой, и не будет иметь никакого благотворного воспитательного влияния. <...>

<...> Главная задача наша в том именно и заключается, чтобы наибольшее развитие всего личного и индивидуального уметь гармонически соединить с наибольшим развитием безличного и всеобщего. Индивидуум даже как индивидуум имеет неизмеримую цену и не допускает никакой для себя замены, но эта цена бесконечно, безмерно возрастает, если индивидуум получает значение в общем ходе жизни человечества и мира. Только о том, чтобы увеличить его цену, а не о том, чтобы его обезличить и лишить той цены, которую он уже имеет, как индивидуум, идет здесь дело. И то же самое имеет значение в отношении каждого субъективного, личного чувства или мысли. Чтобы повысить значение этого чувства или мысли, надо связать их с чувствами и мыслями, имеющими более широкий характер, предмет которых простирается на более широкое целое. В конечном предделе это целое становится равным всему человечеству и миру. <...>

Идеальная школа будущего и способы ее осуществления

Вступление

<...> Какие формы примет и должна принять «школа будущего»? Каковы те идеальные очертания, в которые она необходимо должна вылиться, если при построении ее будут руководствоваться одними только истинно педагогическими соображениями, если будут стремиться построить только такую школу, которая служила бы целям истинного воспитания и образования молодого поколения, а не преследовала бы какие-либо совершенно чуждые делу воспитания и образования цели узко религиозного, политического или какого-нибудь иного характера? Вот вопросы, которые не могут не интересовать каждого мыслящего человека.

Пытаясь объективно и беспристрастно ответить на них, мы не можем не прийти к тому заключению, что весь прогресс в развитии школы может заключаться только в прогрессирующем освобождении ребенка от внешнего и внутреннего гнета для доставления ему возможности свободного и беспрепятственного гармонического развития всех сторон его природы, всей его индивидуальности в ее целом. Освобождение ребенка и доставление освобожденному ребенку всех положительных данных для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности, для раскрытия и наиболее полного развертывания всех дремлющих в нем творческих сил жизни — такова та идеальная цель, к осуществлению которой должна стремиться школа и степенью и размером осуществления которой только и может измеряться высота самой школы. Идеальная школа будущего будет школой свободного ребенка, и в этом отношении она будет глубоко отличаться от школы прошлого и от школы настоящего времени...

Что же касается основных принципов, положенных в основу школы, то и в этом отношении мы должны отметить коренную и существенную разницу. Современная школа своею исходною точкою берет развитие интеллекта, хотя и это развитие совершается в ней крайне односторонне и является больше культурой памяти, чем гармоническим развитием интеллекта. Идеальная же школа или, вернее, то идеальное воспитательное и образовательное учреждение, которое я называю «Домом Свободного Ребенка» и которое должно заменить современную школу, своею

исходною точкою будет брать развитие воли путем свободного действия и путем самостоятельного творчества. Потому что воля является центральным фактом душевной жизни, благодаря которому вся эта жизнь получает единство и гармоническое развитие, и вместе с тем является венцом и высшею точкою развития душевной жизни. Только заботы о нормальном развитии воли могут обеспечить наиболее полный и здоровый рост и развитие и интеллекта, и чувства, и вообще всех других сторон в душевной жизни личности. <...>

<...> Чтобы не стать с самого начала в фальшивое положение, я должен, поэтому, прежде всего, резко подчеркнуть разницу между «Домом Свободного Ребенка» и так называемыми учебными заведениями.

«Дом Свободного Ребенка» не учебное заведение, это — воспитательно-образовательное учреждение, и это надо твердо помнить и никогда не упускать из виду.

В учебном заведении, как это показывает и самое название, на первом плане стоит учеба, ученье, тогда как в «Доме Свободного Ребенка» на первый план выдвинуто воспитание, имеющее в виду цельную личность человека, причем интеллектуальное образование, или ученье, входит сюда только как часть, как второстепенный и подчиненный элемент.

Вот почему, что касается «Дома Свободного Ребенка», то здесь речь может идти не об учебном плане, *а о плане жизни*, и этот план жизни я и постараюсь обрисовать в общих чертах. <...>

«Дом Свободного Ребенка» как «педагогическая община»

На «Дом Свободного Ребенка» мы должны смотреть как на маленькую *педагогическую общину*, состоящую из детей, руководителей и родителей, — общину, которая стремится в своем строе возможно более приблизиться к типу идеального общества, которая стремится возможно полнее осуществить в своей жизни идеи свободы, братства и справедливости, так как чем полнее будут осуществлены эти идеи, тем более благоприятной средой в воспитательном и образовательном отношении будет являться та община, которую мы называли «Домом Свободного Ребенка». <...>

<...> Под словом «община» я понимаю общность дела. Везде, где группа людей соединяется сознательно для одного общего дела, мы имеем общину. Причем от характера этого дела и от широты захватываемых им сторон жизни зависит характер и широта самой общины. Понятие общины привыкли соединять с понятием экономических, хозяйственных интересов, но оно гораздо шире и может охватывать не только экономическую сторону жизни, но и все другие стороны ее. «Дом Свободного Ребенка» я назвал педагогической общиной, т.е. такой общиной, которая является свободным соединением членов ее для общего всем им педагогического дела, т.е. дела воспитания и образования. <...>

<...> Что же мы ответим ребенку на вопрос о цели учреждения «Дома Свободного Ребенка»? Скажем ли мы ему, подобно тому, как мы говорим детям, которых отдаем в гимназию, что мы привели его сюда для того, чтобы учиться? Нет, мы ему не скажем этого. Мы ему скажем, что он пришел сюда для того, чтобы жить здесь полной жизнью, что он пришел сюда для свободного труда, для свободной игры, для свободного общения с своими товарищами и с теми взрослыми, которые могут с ним поделиться своими знаниями и вообще теми духовными сокровищами, которыми они располагают, для свободного искания истины, путем самостоятельного занятия наукой, для свободного воплощения красоты, путем самостоятельной работы в области художественного творчества и для свободной работы над самим собою и над той маленькой общиной, в состав которой он вступил, чтобы и он, и эта община становились все выше в нравственном отношении, лучше и совершеннее.

Мы ему скажем, что это учреждение, в которое мы его привели, есть дом счастья, радости, свободы, но вместе с тем и серьезного, торжественного отношения к жизни и ее задачам, что, работая вдумчиво и внимательно здесь над задачами жизни, возникающими в этой маленькой общине, он приучится работать на более широко поприще над теми же задачами жизни, только иметь впоследствии возможность работать наиболее плодотворным образом для своего народа и человечества, и он сам, и все остальные дети, и взрослые, которые работают в этом учреждении, должны приложить все свои усилия к тому, чтобы собрать сюда и воплотить здесь все то лучшее, что только создало человечество в области форм

производительного труда, в области науки, искусства, в области форм идеальных отношений между людьми. <...>

<...> Чтобы быть идеальной в воспитательном отношении общиной, «Дом Свободного Ребенка» должен охватывать по возможности все стороны жизни человека. Следовательно, он не должен быть только местом ученья, но местом жизни, он не должен быть только школой, он должен быть также мастерской, местом производительного физического труда и местом полного удовлетворения всех общественных, эстетических, нравственных и других запросов ребенка.

«Дом Свободного Ребенка», если даже он возникает и в городе, должен представлять из себя маленькую хозяйственную единицу, и дети должны принимать деятельную роль в ведении хозяйства в нем.

Он должен также представлять и маленькую трудовую ассоциацию, в которой как дети, так и взрослые несут тот или другой труд на пользу всей общины, причем в этом труде значительное место занимает труд физический, столь необходимый, наряду с умственным трудом, для цельного и гармонического развития ребенка. В этом общественно-необходимом производительном труде, исполняемом для всей общины, каждый принимает участие в меру своих сил, способностей и умения...

Наконец, я должен отметить и еще одну очень важную сторону, на которую должны будут обратить свое внимание устроители «Дома Свободного Ребенка». Надо прилагать все старания к тому и быть постоянно проникнутыми этим стремлением, чтобы жизнь «Дома Свободного Ребенка» по возможности носила характер цельности, единства и гармонии. Стремление внести цельность, единство и гармонию в жизнь «Дома Свободного Ребенка» должно воодушевлять всех участников этого учреждения. <...>

<...> Будут ли это меры, которые обычно рекомендуются в подобных случаях, т.е. возможно более раннее нравственное и религиозное обучение детей? Ни в коем случае. Если бы «Дом Свободного Ребенка» допустил обучение детей нравственности и религии, то он стал бы в противоречие с тем принципом свободы, который написан на его знамени.

Нравственность и религия это слишком дорогие, слишком ценные, слишком интимные сокровища, чтобы их можно было

вдалбливать и вколачивать извне; они должны вырасти свободно и непринужденно изнутри самого ребенка, они должны быть плодом его самостоятельной внутренней творческой работы, а не продуктом, внешней дрессировки или обучения того или другого сорта.

Нельзя обучить ни нравственности, ни религии, и то, и другое личность создает и может создать только сама. Истинная нравственность может быть только *личная нравственность*, и истинная религия может быть, только *личная религия*. Всякая другая нравственность и всякая другая религия есть только суррогат нравственности и религии. Поэтому было бы крайнею непоследовательностью, если бы «Дом Свободного Ребенка» поставил своею целью внедрить в сознание детей тот или другой кодекс нравственности и ту или другую данную определенную религию.

Не внедрение детям тех или других ортодоксальных нравственных или религиозных воззрений, а деятельная помощь им в самостоятельной выработке своих собственных самобытных воззрений — вот в чем будет заключаться задача руководителей «Дома Свободного Ребенка». И лучшему разрешению этой задачи будут не уроки морали и не уроки религии, а свободное, интимное, душевное общение с детьми по поводу тех вопросов из области нравственной или религиозной жизни, которые ими самими поднимаются или повод к поднятию которых дают естественные обстоятельства самой жизни.

И для целей этого искания и свободной выработки в детях независимых нравственных и религиозных воззрений, чувств и направления воли, руководители будут стремиться доставить последним возможно более широкий и полный материал из области поисков человечества за высшими формами религии и нравственности. Человечество неустанно трудилось над выработкой высших форм религии и нравственности. Дадим возможность детям пережить, перечувствовать эту великую и грандиозную работу человечества. Ее откроет нам история религиозных и нравственных воззрений человечества от самых грубых, примитивных и несовершенных их форм до тех более утонченных и одухотворенных форм, которые они стремятся принять впоследствии. <...>

ЗЕНЬКОВСКИЙ ВАСИЛИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

В.В.Зеньковский занимает особое место в истории русской культуры. Его многогранная личность проявилась в деятельности в самых различных областях: в психологии, философии, истории, педагогике, богословии.

Родился В.В.Зеньковский в Подольской губернии, в семье учителя. Он оканчивает гимназию, а затем поступает на физико-математический факультет Киевского университета. Но после возвращения к христианской вере, которую он оставил, будучи гимназистом, Зеньковский переходит на историко-философский факультет университета, который успешно заканчивает. После обучения за границей Зеньковский защищает диссертацию и избирается профессором кафедры философии Киевского университета, где и работает вплоть до революции 1917 г. В 1920 г. В.В.Зеньковский был вынужден эмигрировать, сначала в Югославию, а затем в Чехословакию. В 1926 г. он переезжает в Париж, где остается до конца своей жизни.

В.В.Зеньковский был прекрасным организатором: при его активном участии были организованы Русское Студенческое Христианское Движение (РСХД), Парижский Православный богословский институт, высшие богословские курсы в Париже, Религиозно-педагогический кабинет, при котором долгие годы издавался «Религиозно-педагогический бюллетень».

В.В.Зеньковский начинал разрабатывать свою мировоззренческую систему под сильным влиянием В.Соловьева и Л.Лопатина, но затем создал оригинальную философскую концепцию, названную им самим «опыт христианской философии». В этой концепции на основе христианских представлений о мире и человеке, Зеньковский строит свою онтологию, гносеологию и антропологию.

Педагогически воззрения В.В.Зеньковского также покоятся на идеях православия. Христианские представления о смысле и цели человеческой жизни обуславливают и цели воспитания, которое по своей сути должно быть воспитанием религиозным. Физическое, интеллектуальное, эстетическое воспитание — только

средство для воспитания духовного, которое позволяет человеку приобщиться к религиозной жизни.

Труды В.В.Зеньковского внесли значительный вклад в развитие отечественной философии, педагогики, психологии.

Сочинения

1. Основы христианской философии. М., 1996.
2. Апологетика. Париж, 1957.
3. История русской философии. В 2-х т. Ростов н/Д, 1999.
4. Педагогика. Париж, 1960.
5. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
6. Русская педагогика в XX веке. Париж, 1960.
7. Психология детства. Екатеринбург, 1995.

Литература

1. Емельянов Б.В., Петрунина Т.А. Очерки педагогической антропологии в России. Екатеринбург, 1997.
2. Емельянов Б.В. Три ипостаси Василия Зеньковского // Известия Уральского государственного университета. 1997. № 7.
3. Мальцева В.М. В.В.Зеньковский о духовно-нравственном развитии личности // Педагогика. 1994. № 4.

Педагогика

Основные вопросы педагогики

<...> В системе педагогики вопрос о цели воспитания является, конечно, главным. Нельзя воспитывать, не сознавая цели воспитания. Наше вмешательство в жизнь ребенка имеет смысл лишь в том, чтобы помочь раскрытию образа Божия в ребенке и устранить все то, что замедляет это раскрытие. Кроме нашей помощи ребенку в нем действует, конечно, и Господь, ибо душа сообразна Богу, Который каждого любит, как Отец, и о каждом заботится. Раскрытие образа Божия, становление внутреннего человека — это есть то, помочь в чем и должно воспитание. Если дитя не подвергается воспитанию, то оно, пользуясь свободой неразумно, может сделать непоправимые ошибки в устроении своей жизни.

Но, формулируя так путь педагогического вмешательства в жизнь ребенка, мы тем самым уже ставим себе в сущности две задачи. Прежде всего — подготовить дитя к вечной жизни, к жизни в вечности, в Боге и с Богом, чтобы земные дни не пропали даром, и чтобы смерть не была духовной катастрофой. Нужно человека спасти в земные дни от падений и развить в нем то, что не утеряется в вечности. В этом одна сторона воспитания, и потому в развитии внутреннего человека — главный путь педагогической работы.

Не менее важной является и вторая сторона — это подготовка к этой жизни, так как эта жизнь дает не только возможность приобрести вечную жизнь, но дает возможность и потерять ее. Как будет пройдена эта жизнь — так она отзовется и в вечной жизни, мы живем так, что эта жизнь является только ступенью в вечность. Именно поэтому необходима свобода от мелочей жизни, от всего несущественного — важно «не угасить духа». Мы зачастую так подавлены текущей жизнью, что, даже видя правду, не можем ей овладеть.

Если при воспитании обращается внимание только на подготовку к вечной жизни, то возможно, что многое индивидуальное, «таланты», дары останутся в ребенке не раскрытыми — настолько все внимание уйдет в одну сторону. Если есть то, с чем можно идти из этой жизни в вечную, то, конечно, главное сделано; однако пройти сквозь эту жизнь вне связывания ее с вечностью нельзя.

Очень часто бывает обратное, вопросы этой жизни ставятся на первый план. Но, конечно, не только в принципе, иерархически, но и для педагогической работы важнее задача подготовки к вечной жизни. Ударение на подготовке к земной жизни должно быть на втором месте. Гипноз жизни настолько силен, что дети особенно легко перемещают наоборот практическую и духовную задачи и ставят на первый план вопросы практические. Если они и знают о вечной жизни, то мысль об этой задаче является как бы чем-то дополнительным, добавочным. Это чрезвычайно пагубное настроение. Задача воспитания должна быть поставлена так, чтобы первенствующей в ней была устремленность к небу, а не к земле. Человек тем и отличен от других живых созданий, что он не только принадлежит земле, но и подымается над ней, живет иным миром (это устремление к небу тоже может быть извращаемо —

например, в искусственном погружении в один лишь мир прекрасного, в развитии одной лишь эстетической стороны в духовной жизни).

Таким образом, обе задачи (воспитание в вечной и в земной жизни) должны быть правильно сочетаемы и должны образовывать единую, целостную задачу воспитания.

Формулируя так задачу воспитания, мы сейчас же должны дополнить ее тем, что путь воспитания есть подготовка к свободе во Христе. Свобода есть дар Христа, и благовестие свободы, принесенное миру Христом, распространяется по всему миру. Однако овладеть даром христианской свободы очень трудно, ведь свобода — это самое ценное и самое основное в нас. Православие среди других исповеданий в наибольшей мере сохранило благовестие свободы в Церкви и через Церковь, тогда как протестантство уклонилось в сторону в понимании свободы как индивидуализма.

Что же значит воспитание к свободе?

Дар свободы связан с образом Божиим, пребывающим в человеке. Свобода в натуральном порядке дана каждому, но она не имеет самого ценного, что есть в свободе — внутренней связи ее с добром, с правдой — наша свобода есть свобода и к добру и к злу. Задача воспитания к свободе была поставлена еще в раю — в этом был смысл заповеди Божией о невкушении плодов от древа познания добра и зла. Свобода есть Божий дар, и она настолько логически отлична от творения природы человека, что овладеть ею можно лишь постепенно. Со свободой не совладали Адам и Ева, и их грехопадение отразилось на всем мире. Заповедь Бога Адаму была именно испытанием свободы, и уклонение от зла могло произойти у Адама только в порядке борьбы, но не по данности. Если этот вопрос рассматривать глубже, то мы придем к выводу, что тварь и свобода соединены лишь при Богообщении, т.е. при действии благодати само их совмещение есть факт, и это значит, что свобода одновременно нам дана как путь и задача, — поскольку для ее усвоения необходимо пребывание в Боге.

До грехопадения свобода была открыта в полноте, но первые люди не умели ей пользоваться. «Легенда о Великом Инквизиторе» очень глубоко раскрывает бремя и тяжесть для людей этого небесного дара свободы. Людям гораздо легче дается психология послушания. Если свобода дается людям как небесный дар, то

овладеть ей можно только в Церкви, при постоянном общении с Богом.

Учитывая все сказанное, обратимся к педагогической стороне проблемы свободы.

С одной стороны, нам часто кажется, что детям нужно дать свободу, но при условии зоркого наблюдения за ними. Последнее приводит обычно к тому, что внутренние пути, по которым идет овладение свободой, заменяются внешним надзором и проистекающими из этого последствиями. Это течение очень сильно в педагогике, и этим, конечно, нарушается свобода в принципе. Это внутренне неверно, это измена тому, что нам говорит Господь. Однако жизнью это оправдывается, и есть случаи, когда на практике свободу, направленную в дурную сторону, можно остановить только внешне. Тем не менее, удача такого практического разрешения вопроса не снимает вопроса по существу, ибо нельзя воспитать к добру, устранив в ребенке свободу и опираясь лишь на послушание.

Задача педагогики в том, чтобы подвести дитя к свободе. Дети понимают свободу лучше, чем взрослые, и дети не имеют перед собою маленьких задач — все предпринимаемое ими для них большое, и так они все переживают.

Практически часто родители бывают, правы, ограничивая свободу ребенка надзором или препятствием, но не следует преувеличивать — эти шаги только тогда приобретают свою педагогическую ценность, когда они действительно воспитывают к свободе.

Для нас единственно глубокое разрешение этого вопроса дано в словах Иисуса Христа: «Познайте истину, и истина сделает вас свободными». Поэтому система воспитания к свободе есть система приобщения к истине — последняя для нас заложена в Церкви, и поэтому познание истины для нас заключается в приобщении к Церкви.

Христианское воспитание состоит в усвоении дара свободы. Если должны быть ступени на этом пути (ибо было бы насмешкой над ребенком 4-х лет предоставить ему ту же степень свободы, что и в 14 лет), то все же они должны развивать сознание свободы, чувство ответственности и умение владеть своей свободой. Повороты во внутреннем усвоении свободы для ребенка

происходят только тогда, когда он чувствует и видит в жизни равенство себя и всех окружающих пред лицом Бога. Поэтому воспитание к свободе дается через христианскую жизнь, а не через одно усвоение идей о свободе. Очень часто мы в детях наблюдаем такое раздвоение между миром идей и целостной жизнью. Для них отвлеченные правила, идеи, не воплощенные в жизни, не подкрепленные и не реализованные ею, остаются только абстрактными правилами. Отсюда видно, что воспитание к свободе не должно идти по линии близорукого интеллектуализма, но должно быть связано с жизненным опытом ребенка.

В христианстве подлинным субъектом свободы является не отдельный человек, но только Церковь как целостный организм. Мы только тогда свободны по-христиански, когда прислушиваемся к Церкви и живем в ней. Путь стояния перед Богом — это есть путь воспитания в себе внутреннего человека.

Обратимся к третьему существенному пункту в системе педагогики — это учет в педагогической практике принципа иерархического строения человека. Человек построен иерархически в соотношении его сил и свойств, но Богом установленная иерархия была нарушена грехопадением, и развитие человека есть лишь восстановление нормальной иерархии сил. Норма, заложенная в нас, ныне предстает как задача и путь, и роль воспитания заключается в том, чтобы подвести дитя к внутренней жизни, к работе над собой, к овладению даром свободы.

Этот путь бесконечен, именно поэтому воспитание не может дать ничего законченного — оно лишь открывает путь и учит идти им. Главное — это невозможность утешиться данным; безостановочное движение по пути к совершенству, а все остальное, требуемое для жизни, придет постепенно. Если нет постоянного движения вперед, то это свидетельствует или об отчаянии, или об апатии. Психологически отчаяние даже лучше, так как иногда в таком положении поворот к деятельности в добре гораздо ближе, апатия же есть часто замирание и засыхание души. Поэтому необходимо, чтобы в ребенке всегда было стремление идти вперед к совершенству.

Наиболее трудный вопрос при восстановлении нормальной иерархии сил — вопрос тела и пола. Как мы видели, в психологии пол не исчерпывается только половой жизнью, так как кроме

этого есть еще жизнь пола, есть глубина пола, заключающая в себе творческий огонь. Даже в аскетической жизни есть отражение святости пола, и сама аскетика — это борьба за пол, необходимо заключающая в себе победу над его эмпирией. Это есть самоустранение. Жизнь человека полна борьбы этих двух сил — половой жизни и жизни пола. Освящение и преображение пола — это есть тема как монашеской, так и брачной жизни. Половое созревание вливает в детскую душу новые силы, но с ними появляются и новые провалы и трудности. Этот вопрос в воспитании — насущный. Именно здесь дети совершенно беспомощны, и помощь взрослых здесь нужна больше, чем где-либо. Если мы не научим детей каким-нибудь предметам — физике, естественной истории, математике — это, конечно, плохо. Но если мы не укрепим детей одолевая искушения пола, — то это может окончиться катастрофой. Однако здесь нужно соблюдать величайшую осторожность: едва ли мы можем помочь детям при помощи «сексуального просвещения», часто этим можно разбудить чувственность и направить внимание ребенка в сторону половой жизни. Вернее и правильнее давать исход жизненной энергии в других направлениях. Нужно только помнить, что разные половые катастрофы, столь неожиданно происходящие в этот бурный и опасный период, требуют особенно внимательного наблюдения за детьми. И если даже происходит что-либо непоправимое, то нужно помнить, что непоправимое в натуральном порядке поправимо в порядке благодатном.

Рядом с вопросам пола стоит вопрос о наилучшем устройении внутреннего мира подростка и путей его душевной жизни. Нужно помочь каждому найти свой «технический оптимум», т.е. условия наилучшего и гармонического раскрытия личности. Важно «угадать» дарование ребенка, почувствовать его тип, сгладить дурную наследственность, укрепить слабые стороны, ограничить резкие.

Может быть, что какое-нибудь явное, но небольшое дарование может погубить и заслонить большое. Например, капля сценического таланта, дающая быстрые результаты, может увлечь ребенка в сторону от присущего ему в гораздо большей степени таланта научного. Но последний требует сил для разработки и времени для получения результатов и, благодаря этим обстоятельствам, может быть отстранен, а сценический талант будет предпочтен,

хотя и не умышленно. В этом отношении задача воспитания очень трудна. Нужно, чтобы ребенок воспитался в известного рода смирении, чтобы он не брал на себя задачи, которые ему не под силу. <...>

Проблема воспитания в свете христианской антропологии

Предисловие

<...> Я давно пришел к убеждению, что слабость и некая растерянность современной педагогической мысли связаны с ее подчиненностью принципам натурализма, тогда как надлежащее свое осмысление педагогическое творчество может найти лишь на почве религии, в частности — в системе христианской антропологии. Религиозная природа педагогического вдохновения не вмещается в систему философских идей нашего времени, — и этим и создается, по моему глубокому убеждению, тот внутренний тупик, в котором находится современная педагогика. Необходимо вернуться к христианской антропологии, чтобы в свете ее основных понятий осмыслить содержание педагогического опыта, накопленного за долгие годы творческих исканий. Разительный контраст между смелостью и ясновидением педагогических исканий — и слабым развитием тех общих идей, которые светят нам в этих исканиях и должны быть приведены в связь в целостной, органической системе, — настойчиво ставит вопрос о новом обосновании и освещении педагогических принципов. <...>

Вопрос о религиозном обосновании педагогики

<...> Педагоги хорошо знают, что жизнь ребенка и развитие личности у него во многом есть «тайна», но, чувствуя эту тайну, считаясь с ней, они почти всегда успокаиваются на том, что дело здесь в несовершенстве современной психологии, в нашем неумении правильно подойти к детям и умело руководить ими. Иначе говоря, «в тайне» детской личности нет ничего, по этому взгляду, что выводило бы нас за пределы натурального порядка, что ставило бы лицом к лицу с высшими силами, что требовало бы религиозного освещения. В этом нечувствии того, что жизнь личности вообще, а детской в особенности, требует религиозного

освещения, в той самоуверенности, с какой обычно пытаются истолковать жизнь души независимо от ее сопряженности с Богом, и заключается главный грех педагогического натурализма. Привлечение идей христианской антропологии к пониманию жизни души и внутренней диалектики ее исканий нужно вовсе не для одного религиозного или даже морального воспитания, — оно нужно для педагогики в ее целом. Если верно, что в человеке все «лично», т.е. все связано с центром души, с ее внутренним миром, то это значит, что идеи христианской антропологии или должны быть связываемы со всеми процессами или вообще должны быть отвергнуты. Невозможно какое-то частичное и ограниченное использование религиозного учения о человеке — здесь необходимо более решительное приятие или неприятие религиозного подхода к душе. С нашей точки зрения, основная причина современного педагогического кризиса в том и заключается, что педагогическая мысль оторвалась от христианской антропологии, что вслед за другими сферами культуры педагогика стала на путь секуляризации, отделения от веры, от Церкви. Преодоление педагогического натурализма, возврат к обоснованию педагогики в целостном христианском мировоззрении, привлечение идей христианской антропологии к освещению основных проблем педагогики — и есть та основная задача, в разрешении которой лежит ключ к плодотворному творчеству в сфере воспитания. <...>

<...> Субъективизм ребенка и субъективизм педагога одинаково шатки и недостаточны, — необходимо опираться на объективную сферу, на те ценности, которые возвышаются над личностью и придают ей значительность. Личность не может быть абсолютизирована, она не развивается сама из себя, но приобретает свое содержание в общении с миром ценностей, в живом социальном опыте, в обращении к Богу. Хотя личность всегда своеобразна, и единична, и неповторима в этом своем своеобразии, хотя основа этой особенности и своеобразия лежит в самой глубине личности, в неразложимом метафизическом ее «ядре», но все же личность наша становится «самой собой», «находит себя» лишь в живом и действенном взаимообщении с людьми, с миром ценностей, с Богом. Личность и метафизически, и этически не замкнута в себе, — она входит в систему мира, подчинена его законам, сопряжена с высшими началами, стоящими над миром. Нельзя поэтому

объявлять идею личности верховным и последним принципом педагогики; хотя развитие личности есть существеннейшая задача воспитания, но смысл, цели и условия этого развития личности могут быть поняты лишь в системе целостного мировоззрения. Именно в силу этого «автономия» педагогики, — если только не обозначать этим именем скромного права педагогики на применение своего педагогического критерия к оценке тех или иных средств воспитания, — не может быть защищаема. Педагогика должна быть укоренена в целостном мировоззрении, должна освещать основные свои проблемы теми принципами, которые ей дает антропология, философия и религия. <...>

<...> Основной и руководящей идеей моей является идея целостного синтеза и органической системы, растущей из основ Православия и охватывающей всю полноту той реальности, к которой она обращена, а вместе с тем «диалектически» завершающей ход идей в развитии педагогической мысли. Речь ведь идет не о том, чтобы искусственно связать истины Православия с проблемами и построениями современной педагогики, а о том, чтобы раскрыть внутреннюю связь подлинных и серьезных достижений современной педагогической мысли с тем глубоким пониманием человека, какое развивает христианство. Этот синтез должен быть органическим, а не искусственным, подлинным, а не словесным. <...>

Глава 1. Основные проблемы воспитания

<...> Величайшей загадкой и в то же время важнейшей темой для воспитания является начало свободы в человеке. Это начало свободы таинственно и глубоко — тут действительно дело идет о центральной «тайне» в человеке. В сознании этого современное воспитание хочет быть свободным, хочет идти навстречу свободе ребенка. Поскольку оно решительно порывает с тем довольно бесцеремонным навязыванием детям разных требований, правил, которое отличало воспитание прежнего времени, поскольку современное воспитание хочет быть внимательным к запросам и интересам ребенка, к его внутреннему миру, к его желанию самому определять свой путь, — оно угадывает величайшую правду о человеке, о детской душе — правду о том, что все подлинное

в человеке может быть только свободным, идущим изнутри. Уважение к детской индивидуальности, признание права ребенка на то, чтобы идти «своим» путем — иметь свои вкусы и интересы, сознание того, что внутренняя динамика души противится всякому принуждению — все это настолько укрепляет идею свободы в современной педагогике, что вне ее нельзя и мыслить воспитания. Но идиллический, наивный взгляд на свободу давно уже исчез после тех крайностей, в какие вылилась идея свободного воспитания у Толстого; вообще в течении педагогического анархизма тема свободы, оставаясь основной и неустраимой, раскрылась во всей ее загадочности. Что значит свобода в детской душе, каковы ее условия, каково место ее в человеке? Идея свободы выражает самое глубокое, самое индивидуальное, неразложимое в человеке, в ней есть не только отсвет абсолютного, что ее делает подлинным божественным даром, — в ней есть что-то призывное и преображающее. Свобода светит человеческой душе не как реальность, не как данная ей сила, но как возможность, как задание, — и как раз в идее свободы есть начало освобождения человека от власти природы, от своего прошлого, своих привычек и страстей... В сознании свободы раскрывается впервые путь творчества; в этом смысле можно сказать, что задача воспитания в том, чтобы зажечь душу идеей свободы, привести к свободе, взволновать и вдохновить душу идеей свободы. Свобода не дана, а задана — но не в смысле чего-то надуманного или выдуманного; она нужна душе, как живая вода, сообщающая ей жизнь, дающая ей крылья. Поэтому и бессмысленен педагогический анархизм или утверждение, что в ребенке есть свобода. В воспитании дело идет об «освобождении», т.е. о восхождении к свободе. Однако это утверждение не следует понимать так, что свобода в ребенке лишь потенциальна; она есть и в детской душе, но только она глубже сознания, в силу чего она имеет иной смысл, чем свобода в зрелой душе. Но воспитание работает над эмпирической личностью, над той ее частью, которая связана с миром вещественным и социальным; духовные силы ребенка (в том числе дар свободы) создают возможность и основу воспитания, но они не создаются воспитанием. В этом смысле воспитание имеет задачу помочь ребенку стать свободным, обрести свободу.

Но здесь-то и встает перед нами вся трагическая особенность современного воспитания. Оно верит в свободу, потому что глубоко ощущает ее основное значение в судьбе человека; оно стремится «освободить» дитя, т.е. дать ему силу самообладания, возможность подниматься над случайными, периферическими желаниями, — оно, наконец, хочет сделать свободу творческой. Но дар свободы — великий, но страшный дар; без него не цветет, не раскрывается личность, но в свободе же источник всех трагедий, всех испытаний человека. Свобода ставит нас неизменно и неотвратно перед дилеммой добра и зла — и как часто свобода, подлинная, глубокая, блистающая всеми дарами человеческой души — уводит нас на путь зла и разрушения — себя и других! Если нельзя ставить задачей воспитания развитие начала личности вне связи со сферой смыслов, — то еще менее можно развивать свободу, не обеспечивая ее связи с добром. А как это обеспечить? В том ведь и сущность свободы, что она не может быть заранее определена в своих актах: чем глубже наша душа, тем яснее выступает в ней иррациональность свободы, ее хаотичность и аритмия.

Для педагогического сознания все это ставит очень мучительный и роковой вопрос. Вне развития свободы нет смысла в воспитании, — оно превращается вне свободы в дрессировку, в подавление личности и унижение ее. Но развивать свободу — не значит ли углублять в детях право «выбора», возможность ухода в сторону зла? Не нужно быть придирчивым к современности, чтобы признать, что современный человек не умеет отстоять в себе добро, что он чрезвычайно легко поддается соблазнам и искушениям. Зло стало таким открытым, дерзким и часто безнаказанным в современной жизни, что оно легко отстраняет добро в душе. Нельзя уклониться от этой проблемы под тем предлогом, что каждый человек сам ответственен за себя, что наша задача только «поставить на ноги» дитя, а куда оно пойдет, став на ноги, это уже не наша забота. Такая позиция не только недопустима, но она педагогически преступна: жизнь слишком полна трагедий, сил саморазрушения, чтобы об этом не думать. Идиллия в этом вопросе недопустима — перед детьми слишком рано обнажаются тайны жизни, слишком рано открывается темная сторона ее.

Все это ставит очень остро и ответственно вопрос, от которого не смеет отвернуться педагогика, вопрос о том — как обеспечить связь свободы и добра? Для педагога бесспорна правда свободы, но несомненно и то, что эта правда гибнет и топчется, когда свобода ведет к злу. Как же подлинно обеспечить то, чтобы свобода внутренне и подлинно была связана с добром? Как превратить начало свободы в источник творчества, а не произвола, восхождения к добру, а не служения злу? Свобода так часто переживается людьми, как бремя, — и не только в наше время, когда индивидуум жаждет раствориться в массе, коллективе и спешит отказаться от своей свободы. Вся «тайна» свободы в ее странной антиномичности — в ее глубокой связи с самой основой личности, и в ее «неустроенности», в возможности срыва, ухода во власть страстей. Свобода больше смущает, чем помогает, больше обременяет, чем окрыляет: «благие порывы» так легко оказываются смятыми, бессильными, и лишь в горьком раскаянии после совершенного греха сознаем мы всю реальность свободы, которая была в нас и которой мы все же не владели.

В свете этого по-новому освещаются те задачи воспитания, о которых мы говорили выше. Устроение и развитие периферии души и наличность тяжелых конфликтов в глубине подсознательного заставляет сомневаться в том, что мы правильно понимаем задачи воспитания — но загадка свободы, ее правда и ее несовместимость, ее ценность и возможность зла через свободу ставят еще более серьезную и трудную проблему. Как связать в душе ребенка дар свободы с добром? Как наполнить развитие разных сил в человеке глубоким смыслом, связать душу с миром ценностей, не минуя свободы, а через свободу? Развитие дара свободы в ребенке не может быть понято формально, мы не можем уйти от ответственности за то, станет ли дар свободы источником греха или проводником правды.

Это есть великая проблема зла в человеке, которая предстает педагогическому сознанию, конечно, с большей остротой и напряженностью, чем она ставится в философии, в чистой этике. Мы не только ответственны за дитя, но еще в большей степени вопрос о зле стоит для нас остро потому, что мы имеем дело не с человеком «вообще», в его отвлеченности, а с живыми детьми, благо и счастье которых нам дороже всего на свете. Проблема

воспитания добра или направления ребенка к добру есть не частичная проблема воспитания, а главная и основная проблема. В этой-то задаче мы становимся лицом к лицу с загадкой свободы, с невозможностью принудительно привести дитя к добру, с мучительным сознанием того, что вся работа воспитания может быть сведена к нулю этим началом свободы. Глубина свободы в человеке, если угодно, мешает воспитанию, но что бы ни говорили, нельзя воспитать к добру как-то помимо свободы и вне ее. Добро должно стать собственной, внутренней дорогой, свободно возлюбленной темой жизни для ребенка, — и то, что добро нельзя «вложить», что никакие привычки, заученные правила, устрания не могут превратить добро в подлинную цель жизни — это превращает ранее упомянутые цели воспитания во что-то бесконечно маленькое, вторичное. Есть какая-то непобедимая пошлость в том, чтобы в воспитании забыть о центральности, существенности темы добра, чтобы ее отодвинуть куда-то, сложить с себя ответственность за нее, предоставить ее «свободе» ребенка и отказаться от того, чтобы «вести его» к добру. Когда так говорят о свободе, то, в сущности, играют словами: ведь вся загадка свободы в человеке в том и состоит, что свобода не связана изнутри в нас с добром. <...>

<...> Не приспособление ребенка к жизни, а развитие в нем сил добра, обеспечение связи добра и свободы должно составлять цель воспитания: приспособление (функциональное, социальное и т.д.) к жизни имеет ведь чисто инструментальный характер. Добро в душе не рождается ни от физического здоровья, ни от хороших социальных навыков, ни от развития творческих сил; оно также не выводимо из периферии души, как ныне в психологии мышления признается сознание идей (в актах так называемой идеации), не выводимых из чувственного материала знания... Все воспитание воодушевляется верой в возможность преображения и просветления души человеческой, но это предполагает некий «залог добра», живущий в душе независимо от естественной диалектики его жизни. <...>

<...> Воспитание в последнем своем смысле и должно ставить проблему спасения — ставить ее более даже остро и серьезно, чем в другой постановке ее. Родители и педагоги ищут для детей всецелого и всеохватывающего блага, которое устранило бы от

них все, что может ослабить или обессилить их. Мы ищем, например, для детей физического здоровья, чтобы спасти их от болезней и страданий; мы ищем развития всех психических сил, чтобы избежать тех ущемлений, тех неровностей и провалов, которые образуются при подавлении каких-либо склонностей. Мы задумываемся над всем тем, что вскрывает современная психопатология и криминология, чтобы спасти детей от угнетенности, чтобы избавить их от мучительных диссонансов в душе. Мы хотим воспитывать детей в свободе, чтобы спасти их от тех катастроф, которые неизбежны, когда свобода души подавляется или стесняется. И мы хотим обеспечить связь души в ее свободе, в ее подлинной внутренней жизни — с добром, чтобы спасти ее от подчинения злу от ухода во тьму греха. В свете раскаяния о содеянных грехах мы сознаем всю трагическую неустроенность человека, все бессилие свободы, всю власть искушений — и всю правду и радость жизни в добре. А в суровом свете смерти мы не можем не глядеть на жизнь, на ее содержание и пути с точки зрения вечной жизни.

Как спасти дитя от болезней, скованности законами физической, социальной, исторической жизни, как осмыслить задачи воспитания в свете тех трагедий, какими полна жизнь, в свете смерти, обрывающей жизнь порой в самом расцвете ее? Можно вслед за Феррьером признавать, что все в человеке держится его изначальной обращенностью к духовному миру, но из такой антропологии нельзя объяснить тех обвалов, которые так часто случаются в душе, того непонятного влечения к злу, которое входит отравой в душу и губит ее силы. Нельзя понять, почему наличность *elan spirituel* не освобождает никого от власти смерти. Проблемы воспитания, если их брать во всей сложности, во всей их глубине, стоят перед нами, как неисполнимые часто задания, которые не вмещаются в те учения о человеке, о его природе, какими мы обычно пользуемся. Темы воспитания, как они ставятся нашей любовью к детям, нашей заботой об их благе, как-то странно несоизмеримы с современной антропологией. Если есть в человеке обращенность к духовному миру, которое есть «сам Бог в нас», как понять скованность этой духовной силы природой, психическими трениями, злом? Если в человеке есть дар свободы, право самоутверждения, отчего свобода не связана изнутри с

добром? Откуда в человеке влечение к злу рядом с подлинной любовью к добру? Все это требует иного понимания человека, чем мы его имеем ныне, — и это иное понимание найдем мы лишь в той антропологии, какую развило христианство. В свете христианской антропологии основные вопросы воспитания получают новое освещение, получают иной смысл, чем обычно мы видим в них. Самая задача воспитания в свете христианской антропологии освобождается от той поверхностности, которая присуща самым лучшим течениям современной педагогики, занятой часто поистине пустяками и проходящей мимо основных и страшных проблем жизни. Вера в детскую душу, как основа и «оправдание» всего воспитания, надлежаше осмысливается лишь в том учении о человеке, какое развивает христианство. <...>

Глава 2. Основы христианской антропологии

<...> В основе христианской антропологии, как ее центральная и основная идея, лежит учение об образе Божиим в человеке. Невверно включать в основы христианской антропологии также и учение о грехе — это есть дополнительная, но не основная христианская идея о человеке. Без учения о первородном грехе нельзя, конечно, понять человека в его реальной жизни, в его судьбе, но откровение об образе Божиим в человеке есть главное и основное в христианской антропологии. В католической же и протестантской догматике делается кардинальная ошибка в антропологии — именно в том, что учение об образе Божиим в человеке не только ставится в том же плане, что и учение о первородном грехе, но и отодвигается, по существу, в тень. <...>

<...> В православном же сознании вся важность и существенность учения о грехопадении не закрывает того, что истина о «естестве» человека открыта, прежде всего, в учении об образе Божиим в человеке. Как сочетать это учение с учением о первородном грехе в свете православной антропологии, будет показано дальше. Обращу лишь внимание на то, что в системе антропологии и метафизики этот вопрос о метафизичности добра и надэмпиичности зла в человеке и мире имеет столь основное значение, что отсюда идут основные различия в крупнейших метафизических системах. В частности, современный натурализм имеет

наиболее уязвимое и слабое место именно в учении о коренной (хотя и не изначальной) двойственности в человеке.

Православное сознание исходит по существу в понимании человека из глубокого чувства его ценности. Радость о человеке, живое ощущение образа Божия в нем, благословение бытию, в нем открывающемуся — это пасхальное восприятие света и добра в человеке в Православии так сильно, что в нем тонет даже грех и ложь. Преподобный Серафим ничем так не выразил нашего чувства о человеке, ни в чем так не раскрыл вершину отношения к человеку (а через него и к миру), как тем, что встречал каждого человека восклицанием: «Радость моя!». Оттого самая «сущность» православного чувства мира есть некое «веселие духовное», идущее от живого, непобедимого, светлого восприятия всего мира и особенно человека в лучах Божиих. Отсюда любовь к грешным людям, какое-то отсутствие того законнического трепета перед судом Божиим, которое так сильно, например, в протестантизме и так бесконечно чуждо нам. Это не значит, что мы сентиментальны или не сознаем мерзость греха, — но видение греха в человеке не есть духовное восприятие основной тайны его. Радость о человеке есть основа непоколебимой веры в него — и как бы ни пал человек, до каких бы пределов ни доходила в нем мерзость, мы не имеем отвращения к нему, а плачем и скорбим о том, что погубил себя человек, — и все ждем, что он станет иным. Эта безграничная вера в человека, чувство, что ничто не может окончательно зачеркнуть образ Божий в человеке, это твердое исповедание того, что никому никогда не растратить то сокровище, какое заключил Господь в душу нашу, — эта есть та самая надежда, о которой написал свои замечательные слова Ап. Павел, что она «есть для души как бы якорь безопасный и крепкий и входит во внутреннейшее за завесу» (Ев. 6, 19). Вера в человека поистине входит внутрь человека, за ту завесу, которая соткана его тьмой и грехом, и там она видит нерастраченные силы, данные Богом каждому, — и от этого видения питается и живет любовь к человеку и светлый взгляд на него. <...>

<...> Поскольку зрим мы человека «в свете Христовом», — за его недостатками, грехами, за его ограниченностью и слабостью открывается основная правда о человеке, которую нужно всегда держать в сознании, чтобы христиански понимать человека.

В детях это сияние образа Божия, эта красота души еще не закрыта от нас так, как закрыта она во взрослых людях, — и слова Спасителя о том, что нельзя войти в Царство Божие не ставши «как дитя», получают еще новый смысл: нельзя в людях увидеть отсвет Царства Божия, если не доберемся до той глубины, в которой люди близки детям. Надо отбросить всю периферию души, часто мрачную, пошлую, неприемлемую, надо добраться до образа Божия, — и тогда видится нам человек в новом свете. <...>

<...> Учение об образе Божиим призвано раскрыть единство человека и мира, единство человека и человечества в самой сердцевине души. Но что особенно трудно и существенно — это то, что учение о свете и правде в человеке должно быть понято так, чтобы была учтена и вся сила, и глубина греха в человеке. Основное восприятие человека должно быть как бы «оправдано» перед лицом всего темного, лукавого, греховного, что тоже глубоко в человеке. Такова проблематика идеи образа Божия.

В раскрытии этой идеи необходимо на первый план выдвинуть, как основное выражение образа Божия в нас — начало личности. Все трудности в истолковании христианского учения о человеке связаны как раз с недостаточной уясненностью понятия личности, свидетельством чего является тот поразительный факт, что в истории европейской философии так слабо представлены системы персонализма, что мотивы имперсонализма, нечувствие всей силы и глубины начала личности так сильны в философии христианских народов. <...>

<...> Но только в человеке имеет место самосознание, и это как раз и является основным признаком личности в человеке. Человек, подобно всем живым существам, борется за свое бытие, приспосабливается и приспосабливает к себе среду, сознает то, что вокруг него, изобретает орудия и подчиняет себе силы природы, — все это может быть и в других высших существах. Но только в человеке есть самосознание — и не в том лишь смысле, что человек видит себя, но и в том, что он открывает в себе глубину не исследимую, находит в себе целый мир. Самосознание имеет своим объектом именно эту глубину и неисчерпаемость жизни внутри человека — и потому самосознание есть в то же время сознание своего единства, своего «я», своего своеобразия, отдельности. Здесь же вспыхивает и сознание своего противостояния

другим людям, миру, даже Богу, в глубине себя человек находит не только внутренний мир, не только одно и то же «я», но и силу противостояния всему, что не есть личность, силу свободы. Здесь открывается какая-то черта абсолютности «я», во всяком случае, какой-то отсвет Абсолюта — именно в этой возможности противопоставлять себя всему, что не есть «я».

Однако этот «отсвет» Абсолюта есть только «момент», особая черта личности, как она раскрывается в нас. Из глубины нашей рождается идея свободы и замысел «самоутверждения», а опыт жизни учит тому, что мы ограничены со всех сторон. Начало личности не разворачивается в нас во всей полноте того, что ей дано, — начало личности в нас неполно и ограничено, и здесь встает первая загадка в личности, которая требует включения ее в систему тварного мира. Как возможно это сочетание тварности и личности в человеке? То, что человек есть «тварная личность», в этом есть глубокое противоречие, странная одновременная сопринадлежность человека миру тварному и миру Абсолютному. По существу, понятие личности завершается для нас именно в идее Абсолютной Личности, т.е. в идее Бога, как самосущего Существа, ничем не обусловленного и ни от чего не происходящего. В человеке же начало личности предстает настолько уменьшенным и ограниченным, настолько «стесненным» и ослабленным, что возникает даже вопрос, можно ли понятие личности законно применять к человеку, т.е. можно ли применять его к тварному существу? Тварность человека, его включенность в поток «бывания», говоря терминологией Платона, трудно соединимы с тем откровением о человеке, которое дается в факте самосознания. Пусть наше самосознание охватывает лишь малую часть того, что заключено в глубине человека, но слабое мерцание света самосознания есть не только чудо, не только загадка, — но оно иноприродно тварному бытию, как таковому. Оно не есть продукт природы, его никак нельзя вывести «снизу», в порядке генетической эволюции психики; самосознание не рождается из недр сознания, из недр жизни, а приходит откуда-то «сверху» — т.е. от Бога. Ничто так не свидетельствует о сверхприродности в человеке, о не выводимом из природы «образе» Божиим в человеке, как этот свет самосознания.

Самосознание — как это уже предугадывал, хотя и раскрывал чисто формально, Аристотель в своем учении о Боге — есть функция духа. Понятие духовности, конечно, шире понятия самосознания, но конституирующий момент духовности и есть самосознание. <...>

<...> Личность в человеке ограничена его включенностью в природу, но в самом человеке все личностно. Этот тезис, очень убедительно развитый В.Штерном, означает, что начало личности проникает собой все существо человека, а не находится как-то рядом с ним. Поскольку начало личности существенно связано с самосознанием, с духовной сферой в человеке, мы принуждены вернуться к трихотомии, т.е. к различению в человеке трех его сторон — духа, души и тела. К трихотомии склоняется вся современная психология, поскольку тема духа все серьезнее ставится в ней. Но самым различением трех сфер в человеке ставится ответственный вопрос об их взаимосоотношении, — и на этот вопрос христианская антропология может дать лишь один ответ — в учении об иерархической конституции человека... Начало духовности есть поэтому начало цельности и органической иерархичности в человеке, — и если это недостаточно выражено в реальном бытии человека, то это означает некую связанность духовности в человеке, некую существенную «неустроенность» духа, которую мы позже осмыслим как то самое, что на религиозном языке называется грехом. Сейчас нам существенно подчеркнуть, что начало духовности мыслится нами не как особая надпсихофизическая жизнь, а как основная жизнь в человеке, проводниками которой вовне является психическая и физическая сфера. Потому в человеке все и личностно, что все целостно и в своей целостности неповторимо и абсолютно единично. Но именно эта целостность, эта нерасторжимо единичная связанность духовной стороны с психофизической жизнью осмысливается до конца лишь в понятии иерархической конституции человека. Как в организме единство жизни не устраняет иерархичности в значении отдельных органов и как раз опосредствуется этой иерархичностью, так и в человеке целостность его жизни опосредствуется иерархичностью его конституции. Эта иерархичность состоит в примате духовного начала, т.е. в действенной соотносительности всей жизни человека с его духовным началом. Все в человеке

потому и личность, что все отнесено к духовному началу, что человек всегда и во всем духовен... Парадокс положения (объясняющий, между прочим, невыясненность самой идеи духовности в человеке) заключается в том, что примат духовности существует и, в то же время, не существует в нас. Он существует в том смысле, что духовная сторона в человеке закрыта, отодвинута вглубь, не овладевает эмпирическим самосознанием, которое отражает и задерживает большей частью факты душевной периферии, не проникает даже в глубь душевного, а не то что духовного своего бытия. Духовную жизнь каждому в себе еще нужно открыть, а то можно и всю свою жизнь прожить, не останавливая своего внимания на духовной стороне, лишь изредка — ощущая страх перед самим собой, перед своей глубиной. Люди так часто убегают от самих себя, настолько уходят в «поведение», в психическую периферию, что им становится потом даже трудно принять наличность внутренней жизни, идущей глубже периферии. Чтобы открыть в себе духовный мир, чтобы чувствовать и замечать, осмысливать свою внутреннюю жизнь, необходимо «внимать самому себе», нужно ослаблять власть внешних впечатлений, нужно уединение, молчание, крупные переломы в психических навыках и т.д. Это открытие внутреннего мира, если оно частично, т.е. каждый раз происходит отдельно, открывая как бы «тупик», к которому доходит внутреннее самоглядение, еще недостаточно, чтобы раскрыть непрерывность и значительность духовной жизни в нас, как бы отделенной непрозрачным непрозрачным слоем. И только те, кто в силу моральных или аскетических мотивов, намеренно или по некоторой склонности, постоянно погружаются в глубину самого себя, знают, что за пределами обычной периферии души идет в нас другая жизнь. Она именно кажется «другой», ибо идет независимо от психической периферии, — но очень скоро мы убеждаемся, что там именно находятся корни всего, что делается «наверху» души, что ключ к человеку, к его стремлениям и чувствам лежит там. Существование духовного начала в нас, начинаясь с разграничения глубины и периферии души, раскрывается как факт реального центра в нас, определяющего главное в нашей жизни. С тех пор, как психология пришла к установлению так называемых «непроизвольных» психических функций, которые направляют психические

процессы, с тех пор, как установлена существенная разнородность мышления и сферы образов, — для психологии стало неизбежным вернуться к понятию духовной сферы в нас как системы функций, независящих от потока психической причинности и связанных с иной, высшей жизнью в нас. <...>

<...> Не входя в подробный анализ духовной жизни, для чего нет места в настоящей книге, разовьем наше истолкование ее.

Существенное и основное в духовной жизни заключено в искании Бесконечного и Абсолютного. Это искание есть самое основное и глубокое в нас, есть тот неистощимый и неистребимый источник вечной жизни, присущей духу, который не затихает и не замирает и у тех, кто в своем сознании отвергает все Абсолютное и Бесконечное... Это искание Бесконечного и Абсолютного есть источник неугасимого движения души, есть источник ее динамизма; душа наша сопряжена с Абсолютом, она Им живет и держится, Его ищет и Им воспламеняется.

Эта обращенность души к Бесконечному, эта ненасытная жажда быть в нем, эта невозможность всецело уйти во что-либо частичное, временное — и есть основа свободы нашей, возвышающей нас над законом причинности, над порядком природы. Пусть мы часто пребываем в плену своих влечений, нами же созданной обыденщины, пусть сила греха затемняет душу и мешает ей жить духовно, — но все же мы и в грехе, и в плену своем еще глубже ощущаем свою свободу, когда в покаянии, которое светом свыше освещает душу, отрекаемся от греха, когда в прощении греха ощущаем всю радость и правду свободы в добре. <...>

<...> Человек духовен и в грехе, и в добре, в истинном знании и в заблуждениях, в поклонении красоте и в чувственности — и то, что мы остаемся духовны всегда и во всем, означает такую нерасторжимость, единичность и неповторимость связи духовной стороны психофизической организации, что начало личности, будучи, как мы видели, по существу чисто духовным, пронизывает собой все в человеке. Походка и тип движений, голос и интонации, почерк и стиль, социальное поведение и социальные чувства, тип реакции, настроений, — все, решительно все становится интимно связанным с началом личности. ...Примат духовного начала и означает эту сплошную укорененность всего в духе, эту сплошную связанность духа с его эмпирией. <...>

<...> Человеку нужна полнота жизни в целостности ее сил, чтобы разрешить ту задачу, которая ставится нам в самом начале личности. Началу личности тесно в его эмпирии, мы ищем Бога, ищем Абсолюта, — но не так, чтобы сбросить с себя свою эмпирию, а ею овладеть и с ней жить в Боге. Начало личности, как «момент» абсолютности в нас, зовет нас к преобразению, т.е. к обожению (теозису) — не вне психофизической «оболочки», а в ней и с ней. Путь жизни есть феноменология духа, воплощение духа, стремящегося «овладеть» эмпирией, а не просто следовать ей. В этом источник того огня, который одушевляет нас изнутри, той силы, которая неустанно и неутомимо влечет нас всегда вперед. В человеке уже ныне есть вечная жизнь, которая прорезает ткань души и даже тела — с особой загадочностью в памяти, которая (у человека) есть функция сверхвременности и вечности... В биографии каждого человека — и это имеет существеннейшее значение для педагогической мысли — надо уметь видеть сквозь внешнюю цепь событий в жизни человека ту последнюю глубину, в которой раскрывается «крест» человека, — его духовные задачи, логика его духовного пути. Реальность нашей свободы не снимает силы этой данности нам креста — каждому своего, как реальность свободы не простирается на все то, что своеобразно и индивидуально — неповторимо в нас. Мы свободны в том, возьмемся ли мы за выполнение своей задачи, поймем ли ее и как станем ее осуществлять — но неснимаемость «вписанного» в нас креста есть предел нашей свободы, есть свидетель нашей зависимости от Бога, каждому дающего его крест. Понятие креста есть, таким образом, понятие основное для понимания отдельной личности — оно относится к духовному его миру, задачи и логику которого оно определяет... нам не только дана, но и задана наша личность, как тема творческого раскрытия и осуществлении данных нам «талантов». Связность и внутренняя логичность нашей жизни обычно открывается нам лишь в зрелом возрасте, когда мы неожиданно видим, как через всю нашу жизнь, при всем различии внешних условий, психофизических процессов в нас, идет одна и та же тема жизни, те же трудности, те же ступени возрастания. Понять свой крест, усмотреть внутреннюю тему жизни, понять, как она может воплотиться в данных условиях моего существования, связать ее с общими моральными и религиозными

началами, — все это так трудно, требует подлинной прозорливости.

Единство человечества, раскрывающееся в единстве разума, духовных начал, в естественной социальности, всегда устремленной от малых объединений к более широкому вплоть до всечеловечества, — это единство не есть результат биологической или психофизической однородности человечества, оно глубже и не выводимо из нее — так как касается сферы разума, смыслов, сферы ценностей. Софийная антропология выводит это историческое и существенное единство человечества и мистической целостности человечества, видя в каждом отдельном человеке лишь ветвь на общем стволе человечества. Отношение человечества в целом к отдельным людям не может быть, однако, сближаемо с отношением Трех Ипостасей в Божестве к Его сущности, — человечество в целом не может быть признано сущностью каждого человека. Но идея единосущия человечества все же сохраняет свое значение; человечество в целом есть живое единство, как бы один человек. Конечно, лишь «как бы»; человечество в целом есть некое «Великое Существо»... но не единая «Личность». Начало личности есть то, что отделяет одного человека от другого, в чем коренится вся глубина индивидуального своеобразия, вся особенность индивидуального креста. Как живое и целостное существо личность... не есть субъект со своим особым самосознанием, но живет в каждом человеке, как субъекте, всецело и нераздельно. Соборность человечества есть и сумма людей (живущих, живших), но и больше, чем сумма, — она есть живая семья, единый организм, рассеченный пространством и временем, но не утративший более глубокого, подлинного органического единства, из которого подлинно рождаются новые личности, из материнского лона, уносящие всю полноту даров, через него связанные «кровным» родством с человечеством. Отсюда и та антиномия личности и человечества, которая объяснима лишь в софийной антропологии: разум в каждом человеке свой, но существует соборный разум, как реальное единство форм разумности, основных идей. Весь духовный мир в его отдельных сферах всецело живет в каждом индивидууме, но в человечестве не только однородны («подобосущны») категории и законы духовной жизни, но существует реальное соборное единство («единосущие») духовной

жизни. Образ Божий в каждой душе живет как ее индивидуальный отсвет Божества, — а в то же время человечество в целом тоже есть носитель образа Божия. Реальное единство человечества и реальная множественность личностей соединимы лишь в понятии мистического единосутия человечества, образующего одну мистически собранную семью: это есть живое. Но мистическое (т.е. не эмпирическое, чего нет реально, не метафизическое, что немислимо, ибо было бы «ипостазированием» отвлеченного понятия человечества, отвлеченной его «идеи», как у Платона) единство, вечное, не подчиненное рассекающему действию пространства и времени.

Заканчивая настоящую главу, вернемся к ее исходным идеям. Мы говорили о том, что христианское восприятие человека проходит мимо его периферии, не смущается о грехах и слабостях человека, но ведет нас к узрению образа Божия в человеке — и оттого основное отношение к человеку и должно быть отношением радости, любви и веры в него и благоговения. Мы ощущаем сквозь оболочку обыденщины и сквозь темный покров греховности — ту духовную сердцевину, в которой заключена индивидуальность человека, — и когда наше восприятие доходит до его «сердца» — светло и радостно становится на душе, как бы ни была мрачна преграда греховности. Мы видели в софиологическом истолковании бытия, что человек единосущен миру — и это единосутие как раз и открывается там, где мы от внешнего многообразия мира восходим к его идеальной основе — созданной, но вечной, тварной, но осиянной светом Божиим. То светлое восприятие человека в православном сознании, которое открывает нам самое важное в человеке, оно же однородно со светлым космизмом Православия, в этом пункте столь далеко от западного христианства и столь близком к евангельскому освещению мира и человека. Через софийную свою природу человек связан со светом Божиим, сияющим в мире; через софийную же основу человек единосущен всему человечеству. Так замыкается этот круг идей, интуитивно уже светящих нам, когда мы радуемся о человеке и верим в него. Надо вглядываться в детей, чтобы понять христианское откровение о человеке, чтобы ощутить самое главное и определяющее в человеке.

И все же загадка человека не до конца освещена еще. Отчего же легли на образ Божий тени греха? Как возможен грех, если в глубине человека жива вся та же сила Божия, дарованная свыше, если так прекрасен, так безграничен он в своем устремлении к Богу? Проблема зла в человеке не устраняет основной радости о человеке, но она вносит в это восприятие такую трагическую загадку, что от этой муки может закрыться, как бы потускнеть то светлое, что есть в человеке. Мы должны обратиться ныне к выяснению того, как возможен в человеке грех, — и тогда основная загадка человека — то, что начало личности даровано Богом, вмещено Им в пределы тварного существа, — станет еще сложнее, а вместе с тем и откроет путь к ее философскому осмыслению. Вера в душу должна быть оправдана перед лицом истины о «радикальном» зле в человеке, иначе говоря — проблема зла должна быть осмыслена так, чтобы не разрушить веры в человека. <...>

Глава 6. Что и как воспитывать

<...> Восстановление целостности предполагает развитие всех сил, всех сторон в человеке, — но не то «гармоническое» их развитие, которое не отвечает ни внутренней структуре человека, ни условиям его созревания, — а развитие, соблюдающее иерархический принцип в конституции человека. В свете христианской антропологии этот иерархический принцип требует такого «устроения» человека, при котором образ Божий мог бы раскрыться во всей силе, во всей полноте своей. На этом пути мы стоим перед фактом существенного раздвоения в духовной основе человека, перед наличием светлого и темного полюса в человеке. Восстановление целостности не есть ни периферическая, ни более глубокая «гармонизация» состава человека, не есть просто торжество духовного начала, но есть исцеление самой духовности в нас. Натурализм ни в своей поверхностно эмпирической форме, столь распространенной в современной педагогике, ни в форме антропософской антропологии не затрагивает основной темы воспитания. Она не в том одном, чтобы избежать разнообразных конфликтов, внутренних диссонансов, мучающих современного человека, ибо все эти эмпирические конфликты и диссонансы, как они констатируются анализом нашего «подполья» в

современной психопатологии, есть лишь проявление изначально-го расщепления в самой «сущности» человека, в его софийной основе. Но тема воспитания и не в том, чтобы сбросить власть эмпирии и открыть простор для духовного начала в человеке через «естественное» духовное восхождение к «высшей» жизни, ибо духовное возрастание, укрепляющее в человеке его духовную силу, без смиренного обращения к благодатной помощи Божией, усиливает в нем темное начало духовности, придает греховности более тонкие и более опасные формы. Тема воспитания — в исцелении духовного начала, в нас живущего, — но это исцеление, по самому своему существу, не может быть ни делом одного лишь «воспитания», ни результатом саморегуляции. Тема воспитания, как исцеления духовного начала, может быть правильно поставлена лишь как тема спасения и искупления. Только в такой постановке тема воспитания получает свой надлежащий смысл, как подготовка к жизни в вечности уже здесь на земле. Это и есть путь к восстановлению целостности в человеке, которая не заключается ни в простой гармонизации сил человека, ни в торжестве духовного начала в его «естественном» строе... Нельзя прийти к духовному росту через развитие психических сил — интеллекта, воли или чувств, хотя духовная жизнь и опосредствуется этим развитием душевной периферии. «Сердце» человека, конечно, связано с этой периферией; оно может быть в плену ее, стать на путь извращений благодаря эмпирической жизни, — но с тех пор, как начинается развитие эмпирической личности, духовное начало уже неотрывно связано с ним. И все же духовная жизнь (и темная, и светлая) не есть производное от эмпирической сферы. Она подчинена своей собственной закономерности. Капитальнейшая ошибка современного воспитания, наиболее ярко выступающая у таких педагогов, которые, подобно Феррьеру, признают духовное начало в человеке, в том и заключается, что они становятся на путь педагогического сенсуализма, т.е. через развитие психической периферии думают «организовать» духовную жизнь в человеке.

Если формулировать тему воспитания, как тему спасения, то не значит ли это, что мы вводим эсхатологический момент в задачи воспитания? Но этого не только не следует бояться этого, наоборот, нужно искать. Воспитание направлено на конкретную

личность, судьба которой уходит в эсхатологическую перспективу, к которой мы все приобщаемся через смерть. Нельзя так жить, как если бы не было смерти, но нельзя так и воспитывать, как если бы не было смерти. Эсхатологическая тема встает перед каждой личностью, как ее тема — и только в этом свете открывается нам вся глубина, вся сложность проблем жизни. Если воспитание должно затронуть самое существенное и глубокое в человеке, оно не может лишь в порядке риторики касаться проблемы креста, конечной судьбы человека. Но эта конечная судьба человека есть именно «конечная», она предполагает жизнь в полноте ее реальности. Воспитание подходит к теме спасения не в отрыве от эмпирической жизни, а именно в связи с ней, — сквозь эмпирическое развитие и всю реальность его проблем, трудностей, скачков оно идет к теме спасения и исцеления. Поэтому воспитание эмпирической личности получает здесь первостепенное, хотя и инструментальное значение; в нем и через него ищет воспитание восстановления целостности в человеке — через исцеление от греховности, через освобождение от существенной двойственности в «естественной» духовной жизни при благодатной помощи свыше.

Эти положения имеют для нас фундаментальное значение, — они подчеркивают всю серьезность правильного воспитания эмпирической стороны в личности, но все время видят в этом лишь средство к духовному развитию, духовному оздоровлению личности. В путях воспитания мы не имеем «линейного» ряда ценностей, но должны установить и здесь иерархический принцип. Развитие эмпирической стороны личности есть подлинная и действительная, но все же относительная (в силу инструментальности своей функции) ценность, — а развитие духовной сферы есть соотносительная ей, не относительная ценность: нельзя отрывать эмпирию личности от ее духовной жизни, нельзя впадать ни в педагогический эмпиризм, ни в педагогический идеализм — обе крайности не правы в своем обособлении, — истина лежит в воспитании целостной личности в иерархическом ее строе. Неверен чистый натурализм в воспитании, но неверен и чистый супранатурализм; неверно выведение высшей жизни из естественного восхождения к ней «снизу», но неверен и отрыв высшей жизни от эмпирической. <...>

<...> Церковь и есть та благодатная среда, к которой и через которую можно действовать на духовную жизнь, можно подлинно помогать ее развитию. Не нужно, конечно, реальность Церкви ограничивать храмовой, богослужебной жизнью ее, — реальность Церкви шире храма и богослужений. Как Тело Христово, как мистический организм, Церковь вмещает в себя не только молитвенные излучения, идущие от верующих, но простирается и на всю полноту индивидуальной и социальной жизни. Она исторична, она и космична, — и через участие в жизни Церкви мы вступаем в живое и благодатное общение со всей полнотой реальности Церкви. Нашему взору не видно, где и в чем пульсирует сила Церкви; мы не узнаем и не чувствуем, не овладеваем всем, что вливается в нас от этого участия в жизни Церкви. Тайна сращения отдельного человека с церковью всегда остается тайной, — лишь непосредственным чувством слышим мы призыв Церкви, хотя умом не доходим до «оснований» того, к чему зовет Церковь. Важно одно: хранить тайну своей духовной сращенности с Церковью. Пусть церковное сознание не идет дальше «общей идеи», но если эта «общая идея» светит нашему сознанию, если мы веруем в Церковь, согласно символу веры — то в этой вере в Церковь дано достаточное условие для действенности сил Церкви в нас. Это значит, что духовной жизни нашей нужна не отвлеченная идея Церкви, отвлеченно признаваемая нами, а конкретное чувство Церкви, конкретная обращенность к ней, именуемая верой. Темой духовного воспитания становится, таким образом, развитие и углубление чувства Церкви, непосредственного, конкретного видения Церкви, веры в Церковь. <...>

<...> Если задача воспитания есть духовное «устроение», то и основные средства воспитания должны иметь отношение к духовной стороне в детях. И школа и внешкольное, и дошкольное, и семейное воспитание — все это «инструментально», т.е. все осмысливается через восхождение — в развитии тела, социальности, интеллекта, моральной, эстетической, религиозной сферы — к духовному началу. Этим мы подходим вплотную к конкретным проблемам педагогики, — но прежде чем мы ими займемся, нам необходимо формулировать общие принципы воспитания, как они определяются предыдущим изложением, как они освещаются для нас светом Православия.

Глава 7. Принципы православной педагогики

Подводя итоги всему, что было сказано в предыдущих главах, и, формулируя принципы христианского воспитания в духе Православия, мы можем выразить их в ряде общих положений. Конкретные проблемы воспитания в его различных формах мы предполагаем исследовать во второй части настоящего труда.

1. При построении системы педагогики, отвечающей духу Православия, мы должны стремиться использовать все богатство педагогических идей, выработанных как религиозной, так и лаической педагогикой Зап. Европы и Америки. Мы ждем органического синтеза всего ценного, что имеется в современной педагогике, и утверждаем, что этот органический синтез может быть выражен в полноте и сложности актуальных проблем воспитания лишь на основе христианской антропологии, как ее изъясняет православное сознание.

2. Современная лаическая педагогика, при всем богатстве ее творческих исканий, скована узкими рамками педагогического натурализма, отвергающего участие высшего мира в развитии человека. Поскольку педагогический натурализм связан с изжитой уже философией Просвещения, с выросшей в атмосфере секуляризованной культуры идеей «автономии» педагогики, постольку преодоление педагогического натурализма осуществляется в общем повороте современности к религиозной культуре. Необходимо, однако, освободиться от педагогического натурализма не только в понимании путей и средств воспитания, но и в формулировке его целей. Невозможно всю систему воспитания определять лишь тем, чтобы помочь детям пройти путь жизни в крепости и силе, в добре и творчестве: мы должны готовить детей и к земной, и к вечной жизни. Вечная жизнь или жизнь в вечности входит в нашу обычную жизнь; как жизнь и смерть соединены одна с другой, так время и вечность сопряжены друг с другом. Воспитание не может проходить мимо этого, не может отодвинуть в сторону участие в вечной жизни и отдаться всецело поверхности жизни. Этим определяется существенно религиозная основа воспитания в целом, этим ставится во всей силе вопрос о соотношении натурального и супранатурального в человеке, а, следовательно, и в постановке задач и средств воспитания. Этим

выдвигается на первый план то освещение природы человека и динамики его развития, какое дает христианская антропология.

3. В свете христианской антропологии, природа человека освещается иначе, чем в натуралистическом ее понимании. Хотя лучшие представители науки о человеке признают духовную жизнь в человеке, как основу его существа, но истолкование этого духовного начала в линиях пантеизма обедняет его. Духовное начало в человеке не только не выводимо из природной эволюции, не только предполагает надындивидуальный, супернатуральный его корень, но в самой своей сущности свидетельствует о том, что оно связано с Абсолютом. Духовная жизнь в человеке есть непрестанное, неутомимое искание Бесконечности, и как раз этой его чертой оно сообщает человеку тот *elan spiritual*, который движет человека к Богу. Будучи непроемчивой, не выводимой «снизу» силой, духовное начало в то же время пронизывает («сверху») всю сущность человека, его эмпирический «характер», его психофизическую жизнь. В этой взаимной связанности духовного начала и эмпирической стороны в человеке выявляется сущностная целостность, имеющая место и тогда, когда человеческий дух находится в плену чувственности. Поэтому, если непроемчивость духовного начала обуславливает иерархическую конституцию человека, то эту иерархическую конституцию надо толковать в смысле онтологическом, а не моральном. Невозможность мыслить взаимоотношение духа и эмпирии в человеке отдельными сущностно отвергает антропологию, развитую Штейнером, отвергает онтологическую возможность «перевоплощения». Духовное начало в человеке есть корень и источник индивидуальности в человеке, источник его неповторимости во всей живой целостности состава человека. Все это может быть понято правильно лишь при учении христианской антропологии об образе Божиим в человеке.

4. Образ Божий в человеке не есть его «природа», но он входит в его природу и дает ей то начало личности, которого в тварном мире вне человека нет. Начало личности и есть образ Божий в человеке, но вмещенное в тварное бытие, это начало личности является умаленным, лишенным самосущности, есть лишь образ Абсолютного Бытия, но не Абсолют сам в себе. Начало личности становится центром человеческой природы, в которой в силу этого

все личностно, т.е. все восходит к духовному средоточию в человеке. Эта соотнесенность всей жизни человека к его духовному началу, к его «сердцу» рождает в лоне духовного самовидения эмпирическое сознание, создает возможность появления эмпирического центра личности (эмпирического я) и снова обнаруживает онтологическую неотрывность духовной и эмпирической стороны в человеке. Но тем самым создается возможность свободы в человеке, т.е. возможность его определения изнутри. Свобода в человеке, однако, глубже, чем простая возможность саморегуляции жизни изнутри, в ней есть «тайна», — возможность творческого ее раскрытия лишь при пребывании в Истине, лишь при жизни в Боге. Вне этого свобода, сохраняя силу самоопределения изнутри, является не творческой силой, а наоборот источником хаоса и бесплодной претенциозности. Она безмерна в этих случаях лишь в своих исканиях и скована в своих достижениях. Так в недрах свободы становится возможным грех.

5. Христианское учение о первородном грехе покоится на доктрине мистического единосущия личности со всем человечеством. В первородном грехе произошло раздвоение в духовной стороне человека: сияние образа Божия, сила исконной жажды пребывать в Боге не отменяется грехом, но имеет отныне рядом с собой его тень. Духовная жизнь в ее «естестве» — после грехопадения — несет на себе бремя этого раздвоения: она естественно ищет Бога, но так же естественно и уходит от Него. В духовных сумерках сплетается темное и светлое начало в духовной жизни, неразлично питая одно другое. Духовная жизнь требует спасения, которое и состоит в восстановлении единства в духовной жизни, т.е. в благодатном преображении «естества». Вне этой благодатной помощи свыше раздвоение «естественной» духовной жизни не только не преодолевается, но с неумолимой логикой ведет к усилению темной духовности. Этим отвергается всякая «магия духовного делания», восхождение к духовным высотам силами самого человека: спасение возможно лишь при благодатной помощи свыше, предполагающей смиренное сознание своей немощи.

6. Начало греха, вошедшее в человека, в его бытие через мистическое единосущие всех людей, вошло и в весь тварный мир. В этом пункте христианская антропология требует софиологического

истолкования, т.е. учения о мире, как тварной Софии. Образ Божий в человеке через это учение оказывается Силой света и правды, всеединства и вечности (тварной) во всей природе. Но это центральное место человека в природе делает и природу соприсущей плену греха — и раздвоение темного и светлого полюса в человеке открывает всю глубину этого же раздвоения во всем тварном мире, где космос и хаос, закономерность и случайность, силы единения и силы распада живут в нерасторжимой сопряженности.

7. Софиологическое истолкование природы человека связывает человека не только со всем миром, но через учение о мистическом единосущии человечества становится ключом к пониманию единства каждой личности с человечеством, связи в личности ее индивидуального, особенного с социальным. Но натуральная «соборность» человечества не в состоянии сбросить с себя силу греха, силу разделения и вражды; как в отдельном человеке, так и во всем человечестве раздвоение правды и неправды преодолевается лишь в благодатном порядке. Благодатная соборность дана нам в Церкви, чем раскрывается основная истина о спасении в Церкви и через Церковь; этим полагается основа и для религиозно углубленного понимания воспитания — как «оцерковления» личности через жизнь в Церкви, через благодатное, в таинствах подаваемое восполнение человека.

8. В свете этих основных положений христианской антропологии, как их развивает православное сознание, свободное от ошибок в антропологии, имеющих место в католической и особенно протестантской догматике, даны прочные основы для построения системы православной педагогики.

9. Цель воспитания в свете православия есть помощь детям в освобождении их от власти греха через благодатное восполнение, находящееся в Церкви, помощь в раскрытии образа Божия. Иначе это может быть сформулировано, как раскрытие пути вечной жизни, как приобщение к вечной жизни в жизни эмпирической. Правильное учение о соотношении духовного и эмпирического состава человека устанавливает существенное значение эмпирического развития, но предохраняет от ошибки, видящей в эмпирическом развитии силу, созидующую духовную жизнь. Духовная жизнь нуждается в эмпирическом развитии, как опосредствующем

начале, но она не развивается из эмпирической сферы. Это с одной стороны утверждает существенность и подлинную ценность эмпирического развития, а с другой стороны смысл последнего истолковывает в личных опосредствованиях, в линиях инструментального его значения для правильного воспитания личности.

10. Оправданность, законность и существенная ценность эмпирического развития, понятого как начало опосредствования духовной жизни на путях ее укрепления в Боге и освобождения от исконной раздвоенности в духовной стороне, ведет к уяснению того, что значит развитие эмпирической личности в ребенке, каков его смысл, какова его функция. Это развитие, осмысляемое в свете учения о духовном начале, иерархически связывающем все в человеке, должно служить цели спасения личности через освящение и преображение эмпирического естества.

11. Принцип всецелой личности в человеке позволяет формулировать задачу воспитания ребенка, как раскрытие его личности — но не в линиях так называемого «гармонического» развития естества, а в линиях внутренней иерархичности в человеке. В человеке не только все личностно, но и личность живет всем — оттого нельзя развитие личности оторвать от физической, психической, социальной ее жизни. Нужно только помнить иерархическую взаимосвязанность всех этих сторон в личности, их инструментальное значение в развитии основного начала в личности — духовной жизни.

12. Физическое воспитание не только «оправдано», но и необходимо; даже больше — оно «связано», как устройство жизни тела. Этот принцип дает основание для правильного понимания проблем физического воспитания, в частности устанавливает значение, границы спорта и иных форм физического воспитания.

13. Психическое развитие должно быть свободно от порождения тех тяжелых конфликтов, под бременем которых так страдает современный человек. Здесь с особенной силой выступает проблема воспитания дара свободы; послушание авторитету, могущее при правильном истолковании последнего, быть проводником духовного здоровья, при его неправильном истолковании лишь усугубляет трагическую раздвоенность в человеке.

14. Развитие характера как совокупности сил творческого и социально осуществимого действия как психофизической

крепости, самообладания и жизненного творчества, — имеет, как и все в эмпирических задачах воспитания, инструментальное значение. Понятое, как самодовлеющая задача, оно не только поверхностно понимает драму человеческой жизни, но часто лишь закрепляет духовную неустроенность человека, поставляя на место жизни в Боге, как главного содержания бытия, близорукое и утилитарно понятое, а потому и двусмысленные цели жизни.

15. В свете этого и вся проблема дисциплины в воспитании должна быть связана с учением об опосредствующей функции поведения и всей эмпирической жизни во внутреннем развитии человека. Существенный смысл дисциплины, как частного выражения того, как нам дано вести детей и помогать им, заключается в развитии дара свободы, в постепенном освобождении духовных сил ребенка от плена случайных, поверхностных его порывов. Животворной в отношении к развитию дара свободы дисциплина может быть только в том случае, если она определяется «авторитетным» лицом.

16. Проблемы сексуального воспитания получают в воспитании эмпирической личности чрезвычайно серьезное значение. Если не верно видеть в начале пола источник духовной неустроенности человека, если бесспорно, что сублимация энергии пола (до ее превращения в половую энергию) расширяет творческие возможности человека, то все же данные современной психопатологии убеждают в том, что устройство сферы пола имеет особо важное значение для эмпирического и духовного здоровья личности.

17. Социальное воспитание должно быть связано с идеей Церкви, как благодатной соборности. Точно также и национальное воспитание, углубляя и одухотворяя связь личности с родным народом, должно быть связано с идеей сверхнационального единства перед Богом, не могущего быть зачеркнутым никакими историческими конфликтами во взаимоотношениях разных национальностей.

18. Моральное воспитание должно быть построено в линиях мистической морали, какую развивает христианство. Ни мораль благоразумия, ни мораль разума (автономная мораль) не преодолевают начала греховности, ибо не связывают служение добру с преданностью Богу. Подлинная моральная свобода лежит не в

организации отвечающего закону добра поведения, а в свободе от самоутверждения, в восстановлении реального единения с Богом, Свобода становится творческой силой, силой спасения лишь при жизни в Боге. Поэтому должна быть отвергнута всякая магия добрых дел, безличное служение добру во имя самоочищения. Раскаяние и освобождение от греха через таинство покаяния являются истинными проводниками моральной силы и исцеления болезней духа.

19. В духовном созревании огромное, а иногда и совершенно исключительное значение принадлежит эстетической сфере в нас. Использование эстетических сил в целях укрепления духовной жизни тем более важно, что современная жизнь проникнута эстетикой (хотя бы и дурно направленной).

Эстетическое воспитание должно иметь в виду две цели: низшую, служащую задачам развлечения и игры, и высшую, служащую питанию души через приобщение души к красоте. Однако эстетическое вдохновение, преображающее силы прекрасного образа, должно быть закреплено трудом души, — вне этого эстетическое вдохновение может служить расслаблению души и росту безответственности и особого (эстетически окрашенного) легкомыслия.

Не следует низшую функцию эстетического воспитания подчинять высшей (как и обратно), — они обе нуждаются одна в другой, находя свое место в духовном созревании человека через связь их с религиозной жизнью. Развитие одной низшей функции эстетического воспитания ведет к бесплодному и пустому эстетическому гедонизму, при котором не раскрывается питательная сила эстетического вдохновения, — развитие же одной высшей функции (в этом парадокс эстетического воспитания) дает место той эстетической утонченности, которая закрывает связь эстетической сферы с духовными проблемами жизни в целом.

20. Интеллектуальное воспитание, развивая инициативу в уме, творческие силы, способность интуиции, должно развивать и удовлетворять потребность в целостном мировоззрении.

21. В религиозном воспитании основное место должно принадлежать развитию религиозного вдохновения, живой, свободной и всецелой погруженности души в жизнь Церкви. Участие в литургической жизни Церкви, рост внутренней жизни, чистое

искание правды составляют самое сердце религиозного воспитания. Но это развитие духовной жизни невозможно вне вживания религиозного сознания в догматические истины, хранимые Церковью, вне живого приобщения к церковному разуму в его прошлом и настоящем.

Намечая эти принципы воспитания в духе христианской антропологии, как ее истолковывает православное сознание, мы даем надлежащее истолкование самому делу воспитания. В воспитании мы ведем дитя, помогаем ему достичь такой силы личности, при которой оно достаточно овладевает тайной свободы в себе; воспитание плодотворно лишь в той мере, в какой оно обращено к духовной жизни, пронизано верой в силу Божию, в человеке святящую, как образ Божий, способно зажечь детскую душу любовью к добру и правде. Смысл воспитания в том, чтобы уяснить путь спасения, связать детскую душу с Церковью и напитать ее дарами свыше, живущими в Церкви, связать проблему воспитания с темой спасения и значит уяснить себе смысл воспитания. <...>

БЛОНСКИЙ ПАВЕЛ ПЕТРОВИЧ

П.П.Блонский родился 27 июня 1884 г. в Киеве в семье мелко-го чиновника. Успешно закончив гимназию, он в 1902 г. поступил на историко-филологический факультет Киевского университета, где его учителями были профессора А.Н.Гиляров и Г.И.Челпанов. За пропагандистскую деятельность в годы первой революции П.П.Блонского арестовывают несколько раз, а в 1906 г. высылают из Киева.

В 1908 г. он успешно оканчивает Московский университет, а затем и магистратуру. С 1908 г. начинается педагогическая деятельность П.П.Блонского. Помимо лекций по истории философии в университете он читает педагогику в различных учебных заведениях. А с 1914 г. начинает публиковать свои труды по педагогике. Некоторые из них, особенно статья «Задачи и методы народной школы» (1916 г.) и книги «Введение в дошкольное воспитание» (1915 г.) и «Трудовая школа» (1919) вызвали большой общественный резонанс.

После революции в 1919 г. П.П.Блонский по поручению Наркомпроса создает Академию социального воспитания, становится членом Государственного ученого Совета, по поручению которого создает программы для школ первой ступени.

В конце 20-х годов он приступает к разработке проблем педологии, создав несколько значительных педологических сочинений: «Педология в массовой школе первой степени» (1925 г.), выдержавшую 7 изданий, и «Педологию» (1925 г.), переработанную в 1934 г. в учебник для вузов. Он был участником и докладчиком на первом съезде педологов (1928 г.). После известного постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» и разгромных статей, посвященных его педологическим трудам, П.П.Блонский перешел работать в Институт психологии, где руководил Лабораторией мышления. В 30-е годы он почти не публиковался. В институте П.П.Блонскому была присуждена *Honoris causa* ученая степень доктора педагогических наук.

Умер П.П.Блонский 15 февраля 1941 г.

Сочинения

1. Введение в дошкольное воспитание. М., 1915.
2. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка). М., 1916.
3. Трудовая школа: В 2 ч. М., 1919.
4. Педагогика. М., 1922; 8-е изд. М., 1924.
5. Основы педагогики. М., 1925; 3-е изд. М., 1929.
6. Возрастная педология. М.; Л., 1930.
7. Педология. М., 1934; 2-е изд. М., 1936.
8. Очерки детской сексуальности. М.; Л., 1935.
9. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. М., 1979.

Литература

1. Данильченко М.Г. Педагогические взгляды П.П.Блонского: Спецкурс. М., 1974.
2. Святкин А.И. Вопросы общего и политехнического образования трудового воспитания в творчестве П.П.Блонского: Материалы к спецсеминару. Воронеж, 1975.

Задачи и методы новой народной школы

Новая философия признает морально ценной лишь автономную личность: только тогда личность человека может иметь нравственное значение, когда она сама себя определяет к действию по своим собственным внутренним законам: исполнение внушенного чужой волей предписания есть лишь внешний механический процесс, есть лишь подражание чужой жизни, но не своя жизнь. Внушающая сила воспитания может сделать многое, но и в самом лучшем случае ее результат — все тот же загипнотизированный «старшими» автомат. Задача же школы — не заниматься гипнозом, хотя бы и к вящей славе Божией, но создавать морально ценную автономную личность.

Кроме того, личность, следующая исключительно внушениям авторитета, может действовать лишь в той обстановке, которую предсказал ей этот авторитет. Но вечно живая жизнь требует создания новых форм жизни и умения приспособляться к вечно изменяющейся среде, на что обреченный на застой наш воспитанник, умеющий лишь повторять чужую волю, но не умеющий

создавать свою новую жизнь, не способен. Поэтому воспитание посредством внушения не только неправомерно, как отказ от создания автономной личности, но и непрактично, так как делает воспитанника не умеющим ни создавать новые формы жизни, ни приспособляться к ним. Он может быть лишь слепо доверчивым и послушно пассивным «подданным».

Нравственно автономная личность, творец новой, лучшей, чем наша, человеческой жизни — вот кто должен быть создан народной школой. Но творца можно создать лишь посредством упражнения в творчестве. Творчество русского ребенка, развитие в нем инициативы и самостоятельности есть страхование будущих русских поколений от упреков в подражательности, пассивности и инертности.

Мы не должны желать заранее определить грядущую жизнь ребенка: это и незаконное желание по отношению к чужой жизни, это и неосуществимо, ибо всякое живое существо развивается по своим внутренним законам из своих зачатков, да, наконец, кто мы сами с нашей уродливой, изломанной жизнью! Мы должны, вместо этого воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитывать — значит самоопределяться, и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организации самовоспитания его. <...>

<...> Человек должен быть чутким к человеку, и именно на человеческую жизнь должен быть преимущественно обращен взгляд ребенка. Явления человеческой жизни — главный предмет наблюдений в нашей школе. Таким образом, окружающая ребенка действительность изучается им, прежде всего, как окружающая его человеческая жизнь, а природа познается не как нечто самоудовлетворяющее, но как то, в чем живет человек. Будущая народная школа должна быть ярко гуманитарной школой, школой человечности в полном смысле этого слова. Ее задача — создать чуткого к человеческой жизни человека, человека, который хотел бы и умел бы видеть жизнь своих братьев. Она должна человеку говорить о человеке. <...>

<...> Ребенок есть существо развивающееся, и воспитание есть развитие. Развитие — определенный процесс, имеющий исходную точку и цель. Цель воспитания — развитие мысли ребенка,

исходная же точка — его наличное сознание, более близкое к сознанию дикаря, нежели к нашему. И наша ошибка в том состоит, что, поглощенные вопросом о цели воспитания, мы забыли, из чего должны исходить. Обучать ребенка — это значит не давать ему нашей истины, но раздвигать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир.

То, что я предлагаю, носит в педагогике определенное название: это — генетический метод. Ребенок как бы повторяет историю, генезис науки. Все время ребенок приучается к тому, чтобы мыслью проверять данные своих восприятий, иными словами, открывать или создавать мир так, как строила его наука. Наши уроки — ряд открытий, делаемых ребенком, и это то единственное, что действительно может сделать нашу истину живой, пережитой и осознанной для ребенка истиной. Конечно, не надо слишком увлекаться. Ребенок далеко отстоит от нас, но все же он растет среди нас, и в его душе есть много прорывов в современность. История развития его ума — копия истории развития ума человечества, но копия смутная, неясная, с массой пробелов и искажений, с массой вставок из современного сознания. Поэтому надо бояться утрировки в генетическом методе и пользоваться им следует лишь в том, правда, очень частом случае, если наша истина действительно далека от наивного сознания. Кроме того, переработка мыслью данных непосредственного восприятия не должна начинаться слишком рано, но лишь тогда, когда логическая мысль ребенка отчасти уже созрела, т.е. приблизительно во 2-й половине школьного курса, а до тех пор пусть ребенок хорошенько успеет разобраться в своих восприятиях. <...>

Трудовая школа

Труд есть такой процесс между человеком и природой, в котором человек подчиняет природу своей воле, заставляет ее служить человеческим потребностям. В этом процессе человек выступает как существо, испытывающее известные потребности и действующее ради удовлетворения этих потребностей, а вещи и явления природы — как принимающие, под влиянием человеческой

деятельности, форму потребительских ценностей. Производительный труд есть человеческая деятельность, превращающая данные предметы в предметы, полезные для человечества.

Таким образом, трудовое воспитание состоит в том, что ребенок планомерно и организованно упражняется в целесообразной деятельности, создающей из данных предметов предметы, полезные для человечества, т.е. обладающие потребительской ценностью. Получая трудовое воспитание, ребенок развивается как существо, умеющее заставлять природу служить человеческим потребностям. Трудовое воспитание есть воспитание властелина природы.

Но в труде самым характерным являются не столько продукты труда, т.е. создаваемые из предметов потребительные ценности, сколько орудия и способ труда. Говорить о труде — значит, прежде всего, говорить об орудиях и способе труда, и в них мы можем видеть ключ к пониманию сущности труда. Эпохи в истории труда определяются именно тем, какие были орудия труда и как ими пользовались.

Таким образом, самым существенным моментом в трудовом воспитании является развитие в ребенке умения пользоваться орудиями труда. Овладевая ими, ребенок овладевает средствами подчинять природу человеческим потребностям, овладевает орудиями господства человека над природой. Сущность трудового воспитания — развитие умения пользоваться орудиями и техникой труда.

Так, выяснив процесс труда, мы тем самым выясним цель, сущность, метод и смысл трудового воспитания. Цель трудового воспитания — развитие в ребенке умения создавать из вещей и явлений природы предметы, полезные для человечества. Сущность трудового воспитания — овладение ребенком орудиями и техникой труда. Метод трудового воспитания — планомерно организованное упражнение ребенка в трудовой деятельности. Смысл трудового воспитания — воспитание сильного человека, владеющего орудиями господства над природой и подчиняющего ее пользе и нуждам человечества. <...>

<...> Содержанием трудовой школы должны являться не абстрактные «трудовые процессы», но конкретное производство в его цельности и связности. Трудовая школа, как и трудовая человеческая

жизнь, исходит из цельной жизненной задачи, из конкретной житейской потребности человека в жилище, одежде, утвари и т.п. Удовлетворение этой потребности вызывает коллективную работу. Этот коллективный труд вынуждает детей производить по общему плану одну и ту же работу или, чаще всего, сообща распределять между собою моменты этой работы. Так, в процессе разделения труда между собою при удовлетворении общественной потребности дети организуются из детей-атомов в связанное и дифференцированное детское трудовое сообщество. Коллективный труд детей организует трудовую школу, как определенный общественный организм, ибо труд — великий организатор человечества, как взрослого, так и маленького.

В конечном итоге работа каждого ребенка является лишь частью общей перспективной работы, а сам он — лишь частью трудового коллектива. Этим, с иной стороны, достигаются общественное воспитание и трудовая дисциплина, а с другой — трудовая выучка ребенка, техническая изощренность его в выпавших на его долю частичных видах труда, максимальная специализация в пользовании различными доведенными до степени тонкого совершенства инструментами.

Итак, трудовое воспитание есть общественно-трудовое воспитание. Трудовая школа есть детская трудовая кооперация, детское трудовое общество, организующееся в процессе разделения труда между детьми для более успешного достижения единой общей цели. Поскольку этот трудовой коллектив объединяется коллективной работой, постольку трудовая школа есть школа общественного воспитания. Поскольку каждый член этого коллектива технически изощряется в пользовании различными орудиями различного труда, постольку трудовая школа есть школа трудового воспитания и трудового образования. <...>

О наиболее типичных педагогических ошибках при организации трудовой школы

<...> Трудовая школа есть жизнь, совместная культурно-трудовая жизнь детей и взрослых. И именно взрослые являются проводниками культуры в детскую жизнь.

Но я все больше и больше убеждаюсь в том, что учитель часто из всех людей наименее годится для воспитания детей. Он привык

учить, но он решительно ничего не понимает в воспитании. Живя в одной колонии, я имел много случаев лопнуть от злости. Вот пример. Я и два педагога сидим за обеденным столом с детьми. Дети «нудятся» в ожидании еды, пристают друг к другу, назревает драка, один ребенок сквернословит. Что же делают педагоги? — Расспрашивают меня, как, по мнению педагогики, лучше выяснять детям на кухне состав растения. Да, учитель до поразительности беспомощен в вопросах воспитания.

И в этих хитросплетениях методик учителя бьются, с наслаждением запутываются, размазывают свои мелкие «сложные вопросы» и до сих пор еще не успели привыкнуть к естественному, простому человеческому подходу к детям. До какой степени учитель еще не знает человека!

Почему же простая неграмотная баба побивает учителя «с многолетним опытом»? Потому, что она подходит к ребенку естественно, без учительских выворотов. Но ее глаза расширяются при виде своего ребенка, она вся — внимание и любовь. И учитель должен доучиться у нее этому вниманию к ребенку. Вечный источник его неудач — невнимание к ребенку, полное отсутствие психологического понимания в самом житейском смысле этого слова.

И не только психологического! Мы знаем случаи, когда заставляли детей, никогда не занимавшихся трудом, из дня в день мыть уборные, и только. Мы знаем случаи, когда надрывали сердце ребенка тасканием тяжелых ведер или дров (24 раза на четвертый этаж — в результате тяжелое сердечное заболевание), когда заставляли детей часами полоть в разгар июльского зноя. Помимо того, что детям прививались вредные трудовые навыки (работа на огороде в зной полудня, самоличное таскание вместо передачи «цепью» и т.п.), конечно, проявлялось сказочное невнимание к здоровью ребенка. А игры с окоченевшими от снега пальцами, а пение с разгоряченным горлом на морозе?

Учитель не подготовлен? Нет, к тому, чтобы не делать подобных ужасов, подготовлен любой неграмотный человек. Здесь все дело в черстовом догматизме и в полном невнимании к переживаниям и здоровью ребенка. Временами же и саботаж «культурного» учителя на детской спине. Чтобы не делать всего этого, нет

еще нужды изучать курсы гигиены трудовых процессов: достаточно быть просто внимательным к ребенку человеком.

Итак, ошибок много. Но корни этих ошибок ясны. Социалистическое воспитание самого учителя и развитие в нем внимания к ребенку — вот это необходимо для трудовой школы. Думаю, что моя статья ясно доказала, что подготовка учителя должна состоять, прежде всего, не в подготовке учителя (в традиционном смысле), но в воспитании человека, проникнутого социализмом и внимательно и естественно относящегося к детям. Ведь только такой человек в состоянии правильно организовать хорошую трудовую школу!

Итак, социализм и психологические отношения к ребенку! Но нет ли противоречия между этими двумя девизами? В последний год не раз разгорался спор между педагогами-социалистами и педагогами, сторонниками воспитания как естественного роста ребенка. Этот спор я считаю крайне вредным, сбивающим с толку практических работников на местах. Он в высшей степени характерен для социалистов, не знающих социализма.

Для нас должно быть аксиомой, что воспитание должно быть не обработкой, не отшлифованием, но внутренним стимулированием развития ребенка. Всякое иное воспитание будет только уродованием ребенка и организованным насилием над ним. Всякая идеология, провозглашающая неестественное воспитание ребенка, тем самым выдает свою непедagogичность. Естественное развитие ребенка есть не цель воспитания, но критерий его. непонимание этого, вероятно, и является одним из источников пресловутого нелепого спора. Только то воспитание, которое не идет вразрез с природой человека, как биосоциального существа, допускается педагогикой. Всякое же иное воспитание — *passerpartout* для педагогов старого типа, веками привыкших уродовать ребенка во имя своих произвольных заданий. И особенно начало, исход воспитания должен быть естественным и полным внимания к природе ребенка.

Но только социалистическая педагогика может быть психологической педагогикой. Социалистическая педагогика воспитывает не рабочего-раба, по рабочего-творца-строителя, она является культурой активной деятельности, изобретательности и творчества; она настаивает на воспитании людей, которые бы умели сами

судить и совершенствовать свой труд. Но развитие активности, самостоятельности, изобретательности и творчества предполагает не неестественное воспитание, совершающееся по навязанному учительской властью плану.

И далее, только социализм создает естественные, нормальные условия для развития человечества. Только при нем трудящийся — не слуга машины и не исполнитель чужого плана, но хозяин этой машины и создатель этого плана. Человек есть существо, управляющее машинами и изобретающее их, — вот новый взгляд на рабочего. Человек призван к сознательной организации общества, наиболее приспособленного к удовлетворению нужд развития человека, — вот наша формула.

Никакого противоречия между социализмом и природой человека нет, и ни для какой полемики это противоречие не должно быть выдумываемо. Наоборот, существует глубокое противоречие между природой человека и буржуазным строем, уродующим человеческую личность, почему фактически и всякая буржуазная педагогика являлась насилием над естественным ростом ребенка, — я бы сказал, организованной порчей человека. И как буржуазное общество вызвало революции рабочего, так буржуазное воспитание вызывало протесты ребенка. Содержание же социалистической педагогики неразрывно связано с вопросом, как создать условия для естественного развития человеческой личности, человека как биосоциального существа. Социалистическое и естественное воспитание — синонимы. Трудовая школа, социалистически понимаемая, есть самая подходящая среда для детского развития, и смысл ее состоит в том, что она дает неизуродованных людей тому общественному строю, который, единственный из всех, нуждается только в неизуродованных людях.

Педология

Введение

Феодальная Россия с ее домостроевской педагогикой так же мало интересовалась психологией ребенка, как и феодальный Запад. Как и там, зарождение и развитие педагогической психологии в России связано с демократическим движением: сделавшая в свое время эпоху книга Ушинского «Человек как предмет

воспитания» выходит в 1860 г., а увлечение экспериментальной педагогикой вспыхивает в эпоху 1905 г. Исходя из положения, что для того, чтобы воспитать ребенка во всех отношениях, надо знать его во всех отношениях, Ушинский дает в своей книге «Опыт педагогической антропологии», причем, как делалось в то время и на Западе, скорее дает педагогическое истолкование главнейших положений общей психологии, нежели специальное изложение детской психологии, а тем более антропологии. Изучение психологических особенностей детского возраста характеризует уже педагогическую психологию (или экспериментальную педагогику) XX в. <...>

<...> Нашла себе отклик в России и попытка создания вместо педагогической психологии экспериментальной педагогики и особой науки — педологии. Особенно горячим пропагандистом педологии в дореволюционное время был Румянцев...

Для раннего периода советской педологии характерны уже названия тогдашних наиболее крупных педологических вузов и отделений: медико-педологический институт, педолого-дефектологическое отделение. Это влияние врачей на зарождающуюся советскую педологию было в основном полезным: ...все легче и легче оказывалось связать учение о росте и физическом развитии ребенка с психологией его. Все легче и легче становилось оформить педологию как особую самостоятельную науку, притом материалистической.

Начинают выходить работы, претендующие на то, чтобы дать общую концепцию детского возраста. Из этих работ можно отметить: «Дошкольный возраст» Аркина, «Педологию» Блонского, «Рефлексологию детского возраста» Арямова.

Опираясь на естествознание, молодая советская педология вела энергичную борьбу с идеализмом и все решительнее становилась на путь материализма. Но тот естественнонаучный материализм, которым тогда проникалась педология, был еще не диалектическим, а механистическим материализмом. Он рассматривал ребенка как своего рода машину, деятельность которой всецело определяется воздействием внешних стимулов. Особенно ярко эта механистическая концепция проявилась в работах педологов, тяготевших к рефлексологии. Механистический материализм, сводящий человеческую жизнь к машинной деятельности, насаждал в

педологии крайне упрощенные и неверные взгляды: достаточно сказать, что даже исследование таких сложных явлений человеческой жизни, как труд, политическая деятельность или научное исследование, он хотел (конечно, безуспешно) свести только к рефлексам. Он внушал взгляд на живое существо, в частности на ребенка, как на пассивное существо, игнорируя активность его, сводя все на действие только внешних стимулов, механистический материализм игнорирует проблему развития, подменивая диалектику развития исключительным изучением действия раздражителей. Так, от механистов в педологии ускользает проблема изучения законов развития ребенка. В педагогике механистический материализм сводит проблему воспитания к проблеме дрессировки, служа, таким образом, реакционным педагогическим взглядам.

Стремление строить педологию на естественно-научной основе привело к так называемому биологизму. <...>

<...> Если в первые годы своего существования советская педология находилась в сильной степени под влиянием естествознания и медицины, то в последующее время на нее решительно влияет педагогика. По мере того как строилась и укреплялась советская школа, она, а также и детский сад и другие детские учреждения стали испытывать большую потребность в помощи педологии. Педология все решительней и решительней становилась педагогической наукой, а педолог начинал входить в качестве практического работника в детские учреждения. Масштаб педологической работы, как исследовательской, так и практической, очень расширился. Достаточно сказать, что пленум I Педологического съезда в 1928 г. доходил до 2000 человек.

Втягиваясь в практику нашего строительства, педология становилась все более и более общественной наукой. Биологизм подвергся интенсивнейшей критике. Среди критиков биологизма особенно выделился А.Е.Залкинд («Основные вопросы педологии»). Усиленно подчеркивалась мысль, что биологические свойства не являются вечными, но изменяются в зависимости от исторических условий, что наследственность не является роковой судьбой («фатум»; рок), что огромнейшую роль играют влияния окружающей социальной среды и, в частности, воспитание. Ко времени I Педологического съезда (1928 г.) педагогические кадры

сильно разрослись. Разрослась и научно-педологическая продукция (работы Моложавого, Блонского, Басова, Выгодского, Щелканова, Арямова, Аркина). В ряде педагогических вузов открылись педологические отделения, которые выпускают практических работников по педологии в детских учреждениях. Во многих местах открываются педологические кабинеты и лаборатории. Педологическая работа принимает невиданный нигде и никогда размах.

Педология повернулась лицом к педагогике. Однако, столь сильное влияние педагогики на педологию иногда перерастало в отождествление, полное или частичное, педологии с педагогикой или, наоборот, педагогики с педологией. Отсюда пошли такие неправильные определения педологии, как, например, «педология — часть педагогики» или «педология — теория педагогического процесса». Неправильность таких определений состоит в том, что педагогика имеет ряд проблем (например, цели воспитания, содержание образования и т.п.), в решении которых роль педологии — лишь второстепенная, а с другой стороны, даже там, где педология и педагогика очень тесно соприкасаются (например, процесс обучения), их проблемы не идентичны (у педагогики — как учитель должен учить, у педологии — как ребенок учится)...

Педология — молодая, но очень быстро развивающаяся в советских условиях наука. В процессе своего развития педология приобретает такое широкое содержание, которое уже не вмещается в рамки только психологии. Достаточно указать хотя бы проблему роста — одну из самых основных педологических проблем. Конечно, она пользуется достижениями психологии, но она пользуется также данными и различных других наук. Нет никаких оснований для педологии отказываться от контакта с этими науками. Изжит сейчас и взгляд на педологию как на «синтез» данных о ребенке из различных наук. Такой взгляд неправилен, так как ограничивать методы педологии только синтезом так же нелепо, как нелепо лишать прав на синтез остальные науки: как педология пользуется не только синтезом, так и другие науки пользуются не только анализом. Этот взгляд на предмет педологии возник в те годы, когда рождающаяся педология не имела еще собственной развернутой педологической исследовательской

работы, училась у других наук. Понятно, что педология идет дальше этих «годов ученичества».

Однако вряд ли еще возможно требовать от педологии, чтобы она дала на данном этапе своего развития безупречно верное и точное определение своего предмета. Такое определение могут давать только уже вполне определившиеся науки, причем, даже им эти определения даются с большим трудом. Даже в такой науке, как математика, ведется сколько угодно споров по поводу того, как определить предмет алгебры, арифметики и т.д. <...>

<...> Мы на данном этапе можем удовлетвориться рабочим определением, пусть не вполне безупречным в смысле точности, но достаточно ограничивающим педологию от других наук и достаточно выявляющим своеобразие предмета ее... Педология — наука о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды.

Такое определение педологии ставит нас лицом к лицу с проблемой развития. Педология не только не должна чуждаться философии, но именно философия составляет... основу педологии... Но если философия — основа педологии, то в свою очередь, педология дает известный материал для философии, служит не только педагогике, но и философии. <...>

<...> Изучая развитие ребенка в определенных общественно-исторических условиях, педология является общественной наукой. ...Но изучение развития ребенка не ограничивается только современностью. Не говоря уже о том, что современность может быть понята только с исторической точки зрения, надо помнить, что, не зная истории человечества, нельзя понять истории развития ребенка: до того тесно последнее связано с первым. Таким образом, история является одной из самых основных наук для педологии. <...>

<...> Таким образом, биологизм в педологии, т.е. попытки строить педологию как на единственной или самой главной основе — на биологии, надо решительно отвергнуть. Но это не значит, что биология не имеет значения для педологии. ...Знание деятельности нервной системы необходимо педологии. Ей необходимо вообще знание особенностей детского организма. Короче говоря, педология в изучении развития ребенка пользуется большим биологическим материалом. <...>

Основные понятия педологии

Развитие

Основное понятие педологии — понятие развития. Поэтому чрезвычайно важно иметь правильную концепцию развития. <...>

<...> Прямолинейная концепция развития как уменьшения и увеличения и как простого повторения должна быть отвергнута как мертвая, бедная, сухая, оставляющая в тени самодвижение, его двигательную силу, его источник и мотив. Единственно верной является ... диалектическая концепция развития. <...>

Рост

<...> Детство, по крайней мере, у высших животных и человека, — эпоха роста. Существенно важно поэтому с самого начала иметь правильное понятие о росте. Некоторые ученые (Гексли, Девенпорт и др.) определяют рост как увеличение объема, величины тела и т.д. Такое чисто количественное понимание роста неправильно: при ожирении, например, тело увеличивается, но, тем не менее, никто ожирение не станет называть ростом. Рост не просто увеличение, не просто количественное прибавление материи; в результате этого увеличения, прибавления происходят существеннейшие качественные изменения: взрослый не только больше ребенка, он — качественно иной, нежели ребенок. Ребенок не маленький взрослый. Это чрезвычайно убогая, неверная концепция детства. Ребенок — качественно иной, чем взрослый. <...>

<...> В проблеме роста мы вынуждены пока довольствоваться сравнительно мало проверенными гипотезами. Эта проблема находится лишь в начале своей разработки. Но и то небольшое, что мы знаем, дает право сделать вывод, что только диалектическая концепция роста единственно правильная. Рост не есть только количественное прибавление материи: количество переходит в качество. Рост вызывает ряд качественных изменений. Рост есть развитие. Рост не есть прямолинейный процесс. В росте мы все время видим взаимное проникновение противоположностей, борьбу противоположностей внутри единого процесса. Рост с самого же начала обуславливает прекращение роста, жить — с самого же начала значит умирать, но переставший расти созревший

организм дает жизнь новым организмам, и жизнь снова возобновляется, но уже на исторически высшей базе. <...>

Конституция и характер

<...> Рост вызывает ряд качественных изменений в растущем организме. Совокупность качественных своеобразий организма образует его конституцию (constitutio — установление, состояние, сложение). Конституцией называют обыкновенно телосложение организма.

От чего зависит телосложение организма, конституция его? Во-первых, конечно, от наследственности. ...Играет роль также пол: телосложение ... мальчиков и девочек не одно и то же. Большую роль играет также возраст: телосложение ребенка сильно отличается от телосложения взрослого. Наконец, большую роль играют также условия жизни: так, например, питание и работа сильно влияют на телосложение данного индивида. <...>

<...> Ряд авторов (Тандер, Ю.Бауэр, Харт и др.) предлагал конституцией назвать только те особенности организма как целого, которые являются внутренними причинами его реакций и зависят от его наследственных свойств. Так понимаемой «конституции» они противопоставляют «кондиции», под которой понимают все приобретенное индивидуумом в течение утробной и внутриутробной жизни. <...>

<...> Легко видеть, что это противопоставление «конституции» и «кондиции» дает лишь в новых терминах по существу старое, избитое противопоставление унаследованного и приобретенного... Вместо этих метафизических противопоставлений надо ставить вопрос о связи унаследованного и приобретенного: как индивидуум, представляющий собою в самом начале своего развития набор полученных от родителей хромосом, приобретает в своем развитии все новые и новые качества. <...>

<...> В пылу спора иногда начинают отрицать вообще значение наследственности, забывая, что как раз она является исходным пунктом развития, что индивидуум начинает свое индивидуальное развитие на более высокой базе, чем его предки: ему нет надобности просто повторять все бывшее развитие с самого начала, он проходит свое развитие на базе приобретений своего вида, которые передаются ему по наследству. Отрицавшие значение

наследственности, в сущности, стояли на той же неправильной позиции противопоставления «конституции» и «кондиции»; разница состояла лишь в том, что они, вместо того чтобы преодолеть это противопоставление, подчеркивали значение «кондиции» в ущерб «конституции», которую так же отождествляли с наследственностью, как и их противники.

В 1920 г. огромную известность получила книга Кречмера «Строение тела и характер». <...>

<...> То, что сделало книгу Кречмера всемирно известной, была не так его классификация конституции, как основной тезис его книги, что с тем или иным типом телосложения связан тот или иной темперамент. <...>

Пожалуй, нигде несостоятельность теории Кречмера не обнаруживается настолько «ярко, как именно в педологии, изучающей возрастные изменения ребенка. Телосложение ребенка сильно отличается от телосложения взрослого, притом в тем большей степени, чем моложе ребенок. Если исходить из наиболее современного деления конституции на длинную узкую и широкую короткую, то совершенно ясно, что детская конституция характеризуется широкими короткими пропорциями в отличие от конституции взрослых, характеризуемой более длинными пропорциями. Конечно, отдельные дети-ровесники отличаются телосложением друг от друга: у одних оно более широкое, у других более длинное. Однако индивидуальные конституционные особенности гораздо меньше, чем возрастные.

Точно так же с возрастом изменяется то, что Кречмер называет темпераментом. Дети отличаются гораздо большей эмоциональностью, чем взрослые, их моторика, выражаясь термином Кречмера, более естественная, «округлая», «адекватная», тогда как моторика взрослых отличается большей задержкой, неадекватностью раздражения и т.д. Конечно, из двух детей-ровесников один более эмоционален, другой — менее, у одного из них моторика более сдержанная, у другого — более адекватная. Индивидуальные различия, конечно, существуют. Но все же они, в общем, меньше, чем возрастные, даже в психологическом отношении: в эмоциональном отношении, например, малышки меньше отличаются друг от друга, чем от взрослых. <...>

Среда. Активность ребенка

<...> Учение, что все развитие человека зависит от воспитания и внешних обстоятельств, восходит к английскому философу XVII в. Локку («Происхождение человеческого рассудка») и его французскому истолкователю Кондильяку («Опыт о происхождении человеческих знаний»). Это же — одна из самых основных мыслей французских материалистов XVIII в. <...>

<...> Механистический материализм в педологии развивает взгляд на ребенка как на пассивный продукт среды, причем он создает своеобразный дуализм («среда» и «ребенок»), как будто ребенок существует вне среды, а среда противостоит ребенку как нечто постороннее ему. На самом же деле ребенок — член самой среды и живет в ней. Он — член того общества, в котором он растет и развивается. К тем влияниям, которые оказывает на ребенка окружающее его общество, ребенок относится далеко не пассивно: он оказывает сопротивление одним из них, борется с другими, идет навстречу третьим и т.д. Ребенок — активное существо.

Механистический материализм в педологии содействует тем течениям в педагогике, которые при воспитании и обучении ребенка совершенно не учитывают возрастных особенностей ребенка и его активности. Для такой педологии и педагогики характерна тенденция сравнивать воспитание с механической обработкой неживого материала (воска, глины и т.п.). Именно в этот период, когда механистический материализм был силен в нашей педологии, в педагогике проявилось невнимание к возрастным особенностям воспитываемых и обучаемых детей. Ребенок — активный член общества, такой взгляд на ребенка содействует тем течениям в педагогике, которые строят воспитание и обучение на учете возрастных особенностей ребенка и на активности его — общественной, трудовой, интеллектуальной и т.д. Воспитание понимается не как процесс механической внешней обработки, а как процесс развития. <...>

Подразделения детского возраста

Издавна было принято делить человеческую жизнь по семилетиям. Три первые имеют в языке особые названия: детство (0—7 лет), отрочество (7—14) и юношество (14—21 год). Кроме этих

трех основных названий язык имеет еще ряд возрастных обозначений: новорожденный, младенец, малютка, подросток. Обычно подростком называют ребенка около 14—15 лет. Наименее определенными являются слова «младенец» и «малютка». В старину младенцем назывался всякий ребенок, сейчас же это слово чаще всего встречается в сочетании «грудной младенец». <...>

<...> Кладя в основу педагогический принцип, мы получаем следующее подразделение:

1. Ясельный возраст.
2. Дошкольный возраст (младший и старший).
3. Школьный возраст (младший и старший).
4. Юношеский возраст. <...>

<...> Но педагогические критерии не только грубо эмпирические, но и шаткие. В Англии дошкольный возраст начинается в 2 года («школы для малюток»), а во многих других странах — в 3 года; точно так же в разных странах дети поступают в начальную школу в различном возрасте (6,7,8 и даже 9 лет). ...Легко сделать вывод, что вообще невозможно характеризовать все стадии детского возраста лишь на основании какого-либо одного критерия. Всякий такой критерий неизбежно оказывается недостаточным. Характеристика каждой возрастной стадии должна быть комплексной: не один какой-либо признак, но своеобразная связь многих признаков характеризует тот или иной возраст.

Эта связь многих признаков, или, как некоторые выражаются, возрастной симптомокомплекс, настолько явно своеобразен для каждой стадии детства, что, в сущности, почти все исследователи, за редким исключением, какими бы критериями ни пользовались, дают в конечном итоге приблизительно одинаковое расчленение детства. Огромное большинство исследователей расчленяет детство и юность на три периода: 0—7, 7—14 лет и 14—21 год. В возрасте 0—7 лет опять огромное большинство выделяет особо грудной возраст (иногда и 2—1 год) и делит остальное время на две половины. Так же приблизительно делят и возраст 7—14 лет. Наконец, в возрасте 14—21 год опять огромное большинство исследователей выделяет особо время полового созревания. Если бывают разногласия, то чаще всего в пределах какого-нибудь одного года. Таким образом, можно признать, что в основном сроки

отдельных стадий детского возраста установлены, спор идет скорее о названиях этих стадий.

Переходные возрасты

При установлении сроков отдельных стадий детского возраста затруднения обыкновенно испытываются лишь по отношению к пограничному году. Например: куда отнести 3—1 год — к ясельному или дошкольному возрасту? Как считать семилеток — дошкольниками или школьниками? Как исчислить сроки отрочества и юности, поскольку между ними вклинивается эпоха полового созревания, — выделить ли эту эпоху особо или считать ее началом юности?

Если бы вопрос состоял только в том, под какую рубрику возрастных названий подвести эти годы, то не стоило бы тратить много труда на решение этого вопроса. Но педагогическая практика уже давно обратила внимание на то, что эти так называемые переходные возрасты представляют в педагогическом отношении трудности: переходные возрасты в то же время являются педагогически трудными возрастами. Нередко их называют критическими возрастами.

Название «критический возраст» утвердилось прочнее всего за возрастом полового созревания. При характеристике критического возраста обыкновенно указывают два ряда черт: 1) крайняя впечатлительность, нервозность, легкая ранимость нервной системы; 2) неуравновешенность, взрывчатость поведения, странные, т.е. недостаточно мотивированные объективными причинами поступки. Эти черты очень заметны в подростке и делают его трудным как для самого себя, так и для других. Но эти же черты, правда, менее резко выраженные, наблюдаются и у семилетки, что дает основание педологам, имевшим дело с семилетками, называть и этот возраст критическим. Изучением истории возникновения неврозов обнаружено, что ряд этих неврозов возникает в очень раннем детстве, и психоанализ нередко упирается в 3-й год. Таким образом, переходные годы действительно оказываются критическими. <...>

<...> Развитие ребенка... идет временами непрерывно, а временами в определенные моменты имеет известную прерывность, т.е. делает скачки.

Эти критические периоды в развитии ребенка переживаются им довольно болезненно: рождение и время полового созревания — наиболее яркие примеры этого. Разумеется, в это время внимание педагога должно быть особенно большим: эти периоды требуют особо внимательного педагогического подхода. <...>

Педологический и хронологический возраст

Каждая из возрастных стадий имеет свое своеобразие, но не каждый ребенок в одно и то же время переживает эту стадию. Так, например, возраст полового созревания, который настолько своеобразен, что выделяется в особую возрастную стадию, одним переживается в 12—14 лет, а другим — в 15—19 лет. Это вызывает необходимость различать педологический и хронологический возраст. Так, например, три мальчика-ровесника 15 лет могут быть: один — еще ребенком, другой — подростком, а третий — уже юношей. Хронологический возраст их один и тот же, но педологический различен.

Термин «педологический возраст» еще не вошел во всеобщее употребление. Обыкновенно говорят об анатомическом, физиологическом, интеллектуальном и педагогическом возрасте. Под анатомическим возрастом обычно понимают «зубной возраст» или «возраст костей», определяемый посредством особых приборов на основании окостенения некоторых мелких костей кисти. О физиологическом возрасте обыкновенно говорят, характеризуя степень полового созревания. Под интеллектуальным возрастом понимают ту или иную степень умственного развития. Наконец, под педагогическим возрастом понимают тот возраст, которому соответствует данный ребенок по своим знаниям. Мерой обыкновенно служит «средний ребенок» — средний школьник данной группы, средний ребенок данного возраста и т.д. Отношение данного анатомического, умственного возраста к хронологическому характеризует темп развития ребенка в данном отношении.

Когда педагогический возраст сильно отстает от хронологического, говорят об отсталости данного ребенка. Но не надо понимать

выражения вроде следующего: «умственный» («анатомический» и т.п.) возраст данного десятилетки равен 6 годам — буквально в том смысле, что этот десятилетка имеет во всех отношениях ум шестилетки. Надо помнить, что развитие идет не по прямой линии и неправильно понимать его как простое увеличение или уменьшение. В развитии одни свойства прогрессируют. Но другие, наоборот, регрессируют: так, например, игра или наглядные представления со времени полового созревания резко идут на убыль, тогда как отвлеченное мышление, наоборот, прогрессирует. Так как разные свойства связаны друг с другом, то в результате прогресса одних черт и регресса других изменяется все соотношение в целом, получается новое соотношение, новая общая связь, новое целое. Если десятилетка имеет умственный возраст шесть лет, это означает только его большую отсталость, но вовсе не полную качественную равнозначность его ума и ума шестилетки. Отсталость является результатом задержки развития каких-нибудь свойств. Вследствие этого задерживаются некоторые другие свойства, положительно коррелирующие с данными, но некоторые иные свойства, отрицательно коррелирующие с данными, наоборот, беспрепятственно сильно развиваются, гипертрофируются, а третьи какие-нибудь свойства, никак не коррелирующие с данными, развиваются обычно. В результате всего этого получается совершенно новое соотношение, новый тип развития.

Наглядно это можно видеть на тех (не всяких) карликах, рост которых стал подвергаться сильной задержке с раннего детства. Мы видим в таком карлике ряд черт маленького ребенка (например, коротконогость), ряд черт взрослого (например, усы) и ряд гипертрофированных черт (например, рост вширь). В результате новый тип — карлик особого типа. То, что так наглядно видно на этом примере, имеет место и тогда, когда речь идет об умственном, педагогическом и т.п. возрасте. <...>

Заключение

Общие законы возрастного развития детей

Педология — еще молодая наука. Поэтому в ней еще мало широких, твердо установленных обобщений. Тем не менее, ряд основных закономерностей подмечен. Некоторые из этих законо-

мерностей можно уже формулировать как бесспорные истины, другие же — как, по-видимому, довольно вероятные.

Бесспорной истиной считается следующее обобщение; чем на более высокой ступени развития стоит данное животное, тем относительно (сравнительно со всей его жизнью) продолжительней его детство. Низшие животные почти не имеют детства. Детство человека — относительно самое продолжительное. По-видимому, это положение применимо и к истории человечества. Ряд этнографических, лингвистических и исторических данных дает повод предполагать, что на более низкой стадии исторического развития детство оканчивалось раньше.

Но в то же время оказывается, что, чем ниже данная возрастная стадия, тем быстрее она проходит высшим животным сравнительно с низшим. По отношению к продолжительности всей жизни детство составляет у кошки 8%, у собаки 13%, у слона 29%, у человека 33%. Но по отношению к продолжительности внутриутробного детства утробное детство составляет у кошки 15%, у собаки 9%. У слона 6%, у человека 3%. По-видимому, это положение применимо и к истории человечества: современный ребенок развитей своего ровесника прежних исторических эпох. Примирить два вышеуказанных положения возможно, по-видимому, следующим образом: чем выше данное животное, тем из большего числа стадий состоит его детство и тем в общем продолжительней его детство, но в то же время каждая из имеющихся стадий проходит быстрее, притом тем быстрее, чем примитивней она.

Таким образом, большая продолжительность детства и в то же время более быстрые темпы развития — специфические особенности детства высших животных и особенно человека.

Детство — возраст развития. Чем развитей животное, тем длительней, в общем, время его развития и тем в то же время быстрее темпы этого развития. Иметь короткое детство, значит иметь мало времени для развития, а иметь при этом еще медленные темпы развития, значит развиваться медленно и недолгое время. Человек развивается дольше и быстрее, чем какое бы то ни было животное. Современный человек при благоприятных социальных условиях развития развивается дольше и быстрее человека прежних исторических эпох.

Таким образом, детство не вечное неизменное явление: оно иное на иной стадии развития животного мира, оно иное и на каждой иной стадии исторического развития человечества. <...>

<...> Сейчас еще юность, т.е. продолжение роста и развития после полового созревания, является далеко не всеобщим достоянием: у находящихся в неблагоприятных условиях развития народов или общественных групп рост и развитие заканчиваются вместе с половым созреванием. Таким образом, юность не есть вечное явление, но составляет позднее, почти на глазах истории происшедшее приобретение человечества. Трудящимся массам земного шара еще предстоит завоевать длительную юность — длительное физическое и психологическое развитие после полового созревания. <...>

<...> Существеннейшее отличие человеческого детства от детства животных — то, что человеческий ребенок развивается в обществе при определенных исторических условиях в качестве определенного члена данного общества. <...>

Такие специфические человеческие особенности, как умение трудиться, членораздельная речь, общественное поведение, наука и искусство, не приобретаются путем наследственности: они приобретаются лишь путем жизни в человеческом обществе. Но даже и там эти качества тем менее приобретаются стихийным путем (например, через подражание), чем более высокой степени культуры и цивилизации они соответствуют. Без систематического преднамеренно организованного воспитания и образования ребенок рискует остаться без обладания приобретениями современной цивилизации.

Воспитание существует уже на самых ранних стадиях истории культуры. Педология, стремясь дать полную картину развития ребенка со всеми закономерностями его, призвана помогать воспитанию нового — полноценного, всесторонне развитого человека, члена социалистического общества.

ВЫГОТСКИЙ ЛЕВ СЕМЕНОВИЧ

Л.С.Выготский родился 5 ноября 1896 г. в белорусском городе Орша в семье банковского служащего. После окончания Гомельской гимназии в 1913 г. он поступил на медицинский факультет Московского университета, но уже через месяц учебы перевелся на юридический факультет. Параллельно с учебой в Московском университете Выготский учится на историко-философском факультете народного университета Шанявского. Оба университета он успешно заканчивает в 1917 г.

Еще в студенческие годы Выготский начал писать книгу «Трагедия о Гамлете, принце Датском, У.Шекспира». Первый вариант ее был закончен в 1915 г., как диссертация о психологии искусства она была защищена в 1925 г. и опубликована лишь в 1965 г.

Свою трудовую деятельность Л.С.Выготский начал в Гомеле, где преподавал в нескольких школах, в консерватории и педагогическом техникуме. В начале 20-х годов при нем он создает специальную психологическую лабораторию. Именно в этот период определились его научные интересы в педагогике и психологии.

После блестящего доклада «Методика рефлексологического и психологического исследования», сделанного на Втором Всероссийском съезде психоневрологов, Л.С.Выготского пригласили работать в 1924 г. в Московский институт экспериментальной психологии. Именно там со своими учениками А.Н.Леонтьевым и А.Р.Лурия он сформулировал основные положения своей культурно-исторической теории в психологии. Тогда же он широко вел исследования по детской и педагогической психологии. В 1926 г. выходит одна из самых известных его книг — «Педагогическая психология». На переломе 20—30-х годов Выготский создает экспериментальный дефектологический институт, участвует в работе Академии коммунистического воспитания, читает лекции по психологии, педагогике, педологии в вузах Москвы, Ленинграда, Харькова, Ташкента.

В последние годы жизни Л.С.Выготский разрабатывал проблемы педологии, создав ряд значительных трудов — «Педология подростка», «Основы педологии», «Педология юношеского возраста» и другие.

Скончался Л.С.Выготский в ночь с 10 на 11 июня 1934 г. от туберкулеза легких.

Сочинения

1. Основы педологии. М., 1934.
2. Педагогическая психология. М., 1926; 2-е изд. М., 1991.
3. Педология школьного возраста. М., 1928.
4. Педология подростка. М., 1929—1931.
5. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982—1984.
6. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.

Литература

1. Леонтьев А.А. Л.С.Выготский. М., 1990.
2. Ярошевский М.Г. Л.С.Выготский: в поисках новой психологии. СПб., 1993.

Педагогическая психология

Педагогика и психология

Педагогика

Педагогика — наука о воспитании детей. Что же такое воспитание? Его можно определять разное. Мы воспользуемся определением Блонского, который говорит, что «воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма» (1924, с. 5).

У педагогики, как у науки о воспитании, есть надобность точно и ясно установить, как должно быть организовано это воздействие, какие оно может принимать формы, какими пользоваться приемами и куда направлено. Другая задача заключается в том, чтобы уяснить себе, каким законам подчиняется самое развитие организма, на который мы собираемся воздействовать. В зависимости от этого педагогика, в сущности говоря, охватывает несколько совершенно отдельных областей знания. С одной стороны, поскольку она ставит проблему развития ребенка, она включается в цикл наук биологических, т.е. естественных. С другой —

поскольку всякое воспитание ставит себе известные идеалы, цели или нормы, постольку оно должно иметь дело с философскими или нормативными науками.

Отсюда возникает постоянный спор в педагогике относительно философской и биологической сторон этой науки. Методология наук устанавливает основное различие между науками, изучающими факты, и науками, устанавливающими нормы. Несомненно, что педагогика стоит на границе тех и других.

Однако ни факты сами по себе не способны привести нас к сколько-нибудь точным научным выводам относительно воспитания, ни нормы не могут, не опираясь на факты, дать нам гарантию реальной осуществимости идеала. «Философская педагогика, — говорит Блонский, — рождает педагогический утопизм. Научная же педагогика начинает свою работу не с установления высших идеалов, норм, законов, но с изучения фактического развития воспитываемого организма и фактического взаимодействия между ним и воспитывающей его средой. Научная педагогика основывается не на отвлеченных умозрениях, но на данных наблюдения и опыта и является вполне своеобразной эмпирической наукой, а вовсе не прикладной философией».

Однако, будучи вполне своеобразной эмпирической наукой, педагогика опирается на вспомогательные науки — на социальную этику, которая указывает общие цели и задачи воспитания, и на психологию с физиологией, которые указывают средства для решения этих задач.

Психология

Психология в точном смысле означает учение или науку о душе. Первоначально так оно и было.

Первоначальные воззрения на человека различали и нем тело и душу как особые субстанции, считая его природу двойственной. Возникновение этого взгляда относится к первобытным временам, когда человек, наблюдая явления сна, смерти, болезни, приходит к убеждению, что в нем живет двойник или некий дух. В более развитой мысли это верование получило характер представления о душе, которую сближали с тонким материальным веществом вроде дыма или пара. Самое слово «душа»

родственно русскому слову «дышать» и означает способность дыхания.

При этом психология действительно была наукой о душе. Философы изучали природу и свойства этой души и задавались вопросами, смертная она или бессмертная, какова связь между душой и телом, каковы сущность и признаки духовной субстанции и т.д.

Такое направление господствовало в психологии долгое время и по справедливости может быть названо метафизической психологией, так как оно все время имело дело со сверхчувственным, недоступным нашему опыту материалом. <...>

<...> Эта психология учила, что душевные явления по своей природе отличны от всех прочих явлений в мире, что они нематериальны, непротяженны, недоступны объективному опыту и протекают параллельно физическим процессам в нашем теле, не будучи связаны с ними причинной связью. Допуская, таким образом, существование нематериальных, беспричинных, непространственных явлений, эта психология сохраняла в полной мере двойственный взгляд на человеческую природу (дуализм), свойственный первобытному и религиозному мышлению. Недаром эта психология была тесно связана с идеалистической философией, которая учила, что дух есть особое начало, отличное от материи, а сознание обладает особой, самостоятельной, независимой от бытия реальностью. Поэтому психология, замкнувшаяся в отрешенном от бытия сознании, была обречена на безжизненность, оторванность от действительности и бессилие перед самыми насущными вопросами человеческого поведения.

Во-первых, сознание представляет только незначительную часть всего нашего психического опыта, так как есть целый огромный мир бессознательного, а во-вторых, оно либо означает только одно какое-либо свойство этого опыта, либо в замаскированном виде представляет собой то же самое понятие, что и душа, только под другим именем. <...>

<...> Поэтому вместо науки о душевных явлениях ныне психология начинает принимать форму новой науки, которую американские психологи обозначают как науку о поведении живых существ. Под поведением эти психологи понимают всю ту совокупность движений, внутренних и внешних, которыми располагает

живое существо. Психология опирается на давно установленный факт, что всякое состояние сознания непременно связывается с теми или иными движениями. Иначе говоря, все психические явления, что происходят в организме, могут быть изучены со стороны движения.

Психология рассматривает даже самые сложные формы нашего сознания как особо тонкие формы некоторых движений. Психология, таким образом, становится биологической наукой, поскольку она изучает поведение как одну из важнейших форм приспособления живого организма к среде. Поэтому она рассматривает поведение как процесс взаимодействия между организмом и средой, и ее объяснительным принципом становится принцип биологической полезности психики. Однако поведение человека протекает в сложных рамках социальной среды. Человек вступает в общение с природой не иначе, как через среду, и в зависимости от этого среда становится важнейшим фактором, определяющим и устанавливающим поведение человека. Психология изучает поведение общественного человека и законы изменения этого поведения. <...>

<...> Отличительной чертой новой психологии является ее материализм, поскольку она рассматривает все поведение человека как состоящее из ряда движений и реакций и обладающее всеми свойствами материального бытия. Вторая ее черта — ее объективизм, поскольку она ставит непременным условием для исследований требование, чтобы они были основаны на объективной проверке материала. Наконец, третья — ее диалектический метод, который признает, что психические процессы развиваются в неразрывной связи со всеми остальными процессами в организме и подчинены точно таким же законам, как и все остальные в природе. Наконец, последняя черта — ее биосоциальная основа, смысл которой был определен выше.

Научная психология переживает сейчас некоторый кризис, и новая наука находится в периоде своего начального строительства. Это, однако, не значит, что она вынуждена опираться только на свой собственный материал. Напротив, она часто вынуждена опираться на весь научно достоверный и точный материал старой психологии. В связи с тем, что в науке изменилась коренная и основная точка зрения на предмет, всякий раз приходится старый

материал трактовать по-новому, переводить старые понятия на новый язык, уяснять и осмысливать прежние факты и законы в свете новых воззрений. Отсюда неизбежно еще долгое время в психологии будет чувствоваться, начиная с самых широких обобщений и кончая терминологией, некоторая двойственность ее происхождения. Особенно это неизбежно в наш переходный и критический период, когда сама наука переживает серьезный кризис.

Педагогическая психология

Во второй половине XIX в. в психологии произошел существенный перелом: психология пришла к эксперименту. Дело в том, что именно эксперименту были обязаны все естественные науки своими необычайными триумфами. Эксперимент создал физику, химию, физиологию. На возможность эксперимента в психологии впервые указали врачи, физиологи, химики. Вместе с экспериментом в психологии возникло стремление к возможно точному изучению явлений, и психология стала стремиться к тому, чтобы сделаться точной наукой. А отсюда, естественно, возникает стремление к тому, чтобы использовать на практике теоретические законы науки так, как это бывает во всякой прикладной дисциплине.

«Педагогическая психология, — говорит Блонский, — есть та ветвь прикладной психологии, которая занимается приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения». Первоначально, в момент своего возникновения, педагогическая психология вызвала большие надежды, и всем казалось, что воспитательный процесс под руководством педагогической психологии действительно сделается таким же точным, как техника. Однако ожидания были обмануты, и очень скоро наступило всеобщее разочарование в психологии. Причин было несколько: одни — теоретического характера, вытекающие из самого существования новой науки, а другие — практического, вытекающие из ее исторического развития.

Первые заключаются в том, что наука никогда непосредственно не может быть руководительницей практики. <...>

<...> Вторые причины разочарования в педагогической психологии — тот узкий характер, который она приобрела даже у самых крупных ее представителей. <...>

<...> «Педагогика должна основываться, — говорит Блонский, — на педагогической психологии, как животноводство основывается на экспериментальной биологии». Это — одно, утверждение же, что «педагогика есть экспериментальная психотехника», — совсем другое, как одно дело, если животноводство опирается на экспериментальную биологию, и совсем другое, если бы кто вздумал слить его с экспериментальной биологией. Первое верно, второе нет. <...>

<...> Точно так же педагогическая психология может быть одинаково направлена на любую систему воспитания. Она может указывать, как следует воспитывать раба и свободного человека, карьериста — одинаково, как и революционера. Мы блестяще видим это на примере европейской науки, которая одинаково изобретательна в средствах и созидания, и разрушения. Химия и физика служит в одинаковой степени как войне, так и культуре. Поэтому каждая педагогическая система должна иметь свою систему педагогической психологии.

Отсутствие такой науки объясняется чисто историческими причинами и особенностями развития психологии. Прав Блонский, когда говорит, что нынешние недостатки педагогической психологии объясняются ее спиритуалистическими пережитками и индивидуалистической точкой зрения, и что психология, как биосоциальная наука, полезна педагогике.

Прежняя психология, рассматривавшая психику, изолировав ее от поведения, не могла найти настоящей почвы для прикладной науки. Напротив, занимаясь фикциями и абстракциями, она все время отрывалась от живой жизни и потому была бессильна выделить из себя педагогическую психологию. Всякая наука возникает из практических потребностей и направляется, в конечном счете, тоже на практику. Маркс говорил, что достаточно философы истолковывали мир, пора его переделывать. Такая пора наступает для каждой науки. Но пока философы истолковывали душу и душевные явления, до тех пор они не могли задуматься над тем, как их переделывать, потому что находились вне сферы опыта. Теперь же, когда психология стала изучать поведение, она

естественно задается вопросом о том, как же изменить это поведение. Педагогическая психология и есть такая наука о законах изменения человеческого поведения и о средствах овладения этими законами.

Таким образом, педагогическую психологию следует рассматривать как самостоятельную науку, особую ветвь прикладной психологии. <...>

Педология школьного возраста

Основной факт, с которым встречаемся мы при подходе к ребенку, это — развитие. Ребенок есть существо, растущее и развивающееся. Он находится в непрерывном процессе изменения. Поэтому процесс развития есть первое, что приходится понять, когда начинаешь изучение ребенка.

Долгое время до научной педологии держался взгляд, который объяснял развитие ребенка как чисто количественное явление. Согласно этому взгляду ребенок отличается от взрослого только пропорциями своего тела, только масштабом, только размерами. Это — взрослый в миниатюре. <...>

<...> По этому поверхностному взгляду и могло показаться, что ребенок, это — маленький взрослый. На картинах когда-то изображали детей, как маленьких мужчин и женщин. Для этих изображений брались пропорции тела взрослого человека и уменьшались в несколько раз.

Психологическое развитие ребенка тоже представлялось с этой точки зрения только количественным увеличением тех психологических функций, которые с самого начала были присущи ребенку. Согласно этой теории мышление ребенка, его запоминание, его внимание, его воля отличались от тех же функций взрослого человека только количественно; ребенок запоминает меньше взрослого, думает медленнее и т.д. Тщательные наблюдения и эксперименты показали, что это точка зрения является совершенно неверной и в приложении к внутриутробному развитию ребенка. С какой бы стороны мы ни стали рассматривать детское развитие, основным и центральным его процессом остается рост. Ребенок в процессе развития, прежде всего, растет. Масса его тела увеличивается, количественное нарастание материи приводит

к увеличению его органов и тканей. Маленький организм ребенка постепенно превращается в большой организм взрослого человека. Но и сам по себе рост не исчерпывается чисто количественными изменениями в массе и размерах тела. Рост ребенка совершается волнообразно, циклически, периодически. Первое, что было установлено научными наблюдениями, это то, что развитие ребенка совершается не равномерно и постепенно, а циклически или ритмически. Это значит, что процесс развития и даже рост ребенка происходят не равномерно, не так, что каждый год ребенок растет совершенно одинаково, а периодически. Периоды усиленного роста сменяются периодами затухания роста, задержкой или остановкой развития, иногда даже периодами движения назад.

Кроме волнообразности или цикличности представление о развитии дополняется диспропорцией, которая наблюдается в этом процессе. Сущность этого явления заключается в том, что отдельные органы и функции ребенка растут и развиваются неравномерно и непропорционально. Отдельные части и стороны его организма растут быстрее других, другие отстают в развитии. В другом периоде развития происходит смена быстро и медленно растущих сторон организма, и в результате этой диспропорции роста отдельных сторон организма происходит на каждой возрастной ступени качественное изменение всей структуры организма, при переходе от одной возрастной ступени к другой у ребенка вследствие этого изменяются пропорции тела, отношения отдельных органов между собою, и весь строй его организма, как и весь строй его психологии, принимает совершенно другой облик. <...>

<...> Эта волнообразность и диспропорция в развитии ребенка приводят нас к установлению третьего, и, может быть, наиболее важного принципа развития, который называют обычно принципом метаморфоз. Метаморфозом называется качественное превращение одной формы в другую форму. И в самом деле, развитие ребенка часто напоминает не просто количественное увеличение того, что было дано с самого начала, а качественное превращение одной формы в другую. В этом смысле развитие ребенка часто напоминает превращение гусеницы в куколку и куколки в бабочку.

Примером такой формы развития путем превращения может служить ходьба или речь ребенка. Если мы сравним девятилетнего с полуторагодовалым ребенком, то мы заметим, что развитие его передвижения в пространстве заключается не в том, что первоначальная форма передвижения количественно развилась, усилилась, увеличилась или выросла, а в том, что одна форма передвижения, ползание, сменилась другой формой — ходьбой.

Ребенок за этот период сменил форму передвижения, свойственную животным, на вертикальную походку человека. При этой замене приспособление ребенка к пространству сразу не только не выиграло, но даже отчасти пострадало. В самом начале научения ходить ребенок становится более беспомощным в своем передвижении, чем был до того. Так же точно, когда ребенок сменяет лепет — этот язык птиц и животных — на членораздельную речь, в его развитии происходит метаморфоз, или превращение. Ярким примером подобного общего метаморфоза в развитии ребенка является половое созревание.

Всякая подобная форма развития является двойственной по существу. При превращении одной формы в другую происходят двоякого рода процессы: с одной стороны, нарождается новая форма, с другой — отмирает старая. В куколке зреет будущая бабочка и отмирает личинка. То же самое происходит и при всяком метаморфозе в развитии ребенка. <...>

<...> Среди различных научных дисциплин современная методология выделяет особую группу наук, которую она обозначает как науки о естественных целых. Существенным отличием таких наук является то, что они посвящены изучению какого-нибудь естественного целого, т.е. особенно важного в каком-нибудь отношении и единого объекта, который изучается данными науками со всех сторон, со всех точек зрения, в которых каждая свойственна какой-либо особой, отдельной, абстрактной науке. <...>

<...> К таким наукам о естественных целых относится и педология. Педология есть наука о ребенке. Предметом ее изучения является ребенок, это естественное целое, которое помимо того, что является чрезвычайно важным объектом теоретического знания, как звездный мир и наша планета, является вместе с тем и объектом воздействия на него или воспитания, которое имеет дело

именно с ребенком как целым. Вот почему педология является наукой о ребенке как едином целом...

Таким образом, педология изучает не только ребенка как целое, но еще шире — ребенка в его взаимодействии с окружающей средой. Основной задачей педологии является изучение тех фаз и периодов, через которые проходит детское развитие. Установление этих периодов позволяет педологии различать паспортный и реальный возраст ребенка. Оба эти возраста не совпадают.

Это значит, что два ребенка, имеющих по паспорту одинаковое количество лет, на самом деле могут находиться в различных фазах своего развития, и, следовательно, их реальный возраст будет глубоко отличаться один от другого. Так, педологи различают реальный — анатомический и культурный возраст ребенка.

В своем анатомическом развитии ребенок проходит через сложный процесс морфологических, изменений и формирования. Не все дети проходят через отдельные фазы этого процесса в одно и то же время. Примером различия анатомического возраста, может служить так называемый костный возраст детей. Исследования показали, что процесс окостенения хрящей ребенка проходит со строгой закономерностью через одни и те же фазы и в одном и том же порядке. Исследуя при помощи рентгеновых лучей окостенение хрящей у детей одного и того же возраста, мы видим, что эти однолетки по паспорту, по своему костному возрасту не являются вовсе отсталыми. Одни ушли вперед, другие отстали. Реальный процесс окостенения хрящей не достиг у них одной и той же точки.

Так точно обстоит дело и с реальным физиологическим возрастом. Если взять группу детей одного и того же возраста по паспорту, например 7—8 или 12—13 лет, исследование всегда обнаружит, что в этой группе есть дети, отличающиеся друг от друга по своему реальному физиологическому возрасту. Одни дети, например, еще не вступали в процесс полового созревания. Другие переживают его, третьи оставили его уже позади. Или у одних детей не начали еще сменяться молочные зубы на постоянные, у других происходит сейчас эта смена, и, наконец, третьи уже успели вступить в фазу постояннозубого детства. Как видим, реальный физиологический возраст опять не совпадает с возрастом паспортным. Так точно и психологическое развитие ребенка,

проходя через известные эпохи, не всегда совпадает с развитием хронологическим, и исследование однородной по возрасту детской массы обнаруживает, что в психологическом отношении перед нами также дети, реальный интеллектуальный возраст которых далеко не одинаков.

Наконец, культурный возраст детей, соответствующий той или иной степени овладения приемами, средствами культурного поведения, также может глубоко не совпадать с их паспортным возрастом. Вот почему для педолога является в высшей степени важным установление всякий раз реального возраста ребенка и степени его расхождения с его паспортным возрастом.

Возникает вопрос, чем объясняется это расхождение и чем бывает оно вызвано. Реальный возраст ребенка, т.е. реально достигнутая ребенком в процессе развития ступень, определяется тремя основными моментами. Во-первых, наследственностью данного ребенка, т.е. теми зачатками, из которых берут свое начало все процессы развития. Очень часто именно дурная наследственность определяет глубокое замедление детского *реального* развития и, следовательно, большое расхождение его паспортного развития и реального возраста.

Вторым фактором, определяющим возраст ребенка, являются среда или те условия, в которых происходит развертывание и вызревание наследственных зачатков ребенка. Среда, оказывая свое воздействие на развитие, замедляя и ускоряя его, также является причиной, обуславливающей большее или меньшее расхождение хронологического и реального возраста.

Наконец, так как и влияние наследственности, и влияние среды оказываются в данном случае не на неподвижный, находящийся в покое организм, а на организм, движущийся и развивающийся, то совершенно естественно, что эти влияния зависят, прежде всего, от того, в какой момент развития сказывается их действие. Одни и те же наследственные данные по-разному сказываются в младенческом и школьном возрасте; одни и те же условия среды различно влияют на утробное развитие и на половое созревание.

Поэтому реальный возраст ребенка является функцией не только наследственности и среды, но и третьей причины, именно времени, т.е. хронологического возраста ребенка. Итак, наследственность,

среда и возраст — вот те три причины, которые определяют в своей совокупности реальный возраст ребенка

<...> Педология пользуется часто теми научными методами, которые разработаны соответствующими науками, изучающими отдельные стороны развития ребенка. При этом может показаться, что, пользуясь чужими методами, педология вынуждена сама становиться только сводкой разнородных данных, разработанных в других научных дисциплинах. Как выражается Блонский, она является в этом случае не самостоятельной научной дисциплиной, а винегретом разнородных знаний. Однако мы знаем на примере других наук, что пользование методами других наук, например математическими методами в физике, не превращает эти науки в винегрет.

Есть два момента, которые делают педологию самостоятельной наукой, несмотря на то, что она пользуется методами других научных дисциплин. Первый из этих моментов состоит в том, что педология, пользуясь даже методами других научных дисциплин, остается все же педологией, так как она использует данный метод в других целях, чем он используется в самостоятельной науке.

Она использует методы, разработанные в анатомии, физиологии и психологии, для решения своих педологических задач, так точно, как физика использует математический метод для решения физических задач.

Представим себе, что память семилетнего ребенка изучают психолог и педолог. Они, конечно, вынуждены пользоваться одним и тем же методом, потому что память можно изучать только психологическим методом, как всякое психологическое явление. Однако психолог, изучающий память семилетнего ребенка, будет изучать именно явления памяти на определенной ступени развития. Добытые им факты он сопоставит с другими данными о памяти, приведет их в систему, и закон, который он выведет, будет психологическим законом о деятельности памяти.

Иначе поступает педолог. Изучая также память семилетнего ребенка, он сопоставит полученные им данные с другими данными не о памяти, но о семилетнем ребенке, приведет их также в систему, и закон, который он выведет, будет педологическим законом развития ребенка.

Здесь педология попадает совершенно в такое же положение, в какое попадает всякая наука о естественных целых, когда она пользуется методом какой-нибудь специальной науки. Так, географ не может изучать растения и животных иначе, чем теми средствами, которые представляют в его распоряжении зоология и ботаника. Но, пользуясь этими средствами, этот ученый все же умножает свои географические познания. Он расширяет свои сведения о земной поверхности, а не о животных или растениях. Целевая установка, задачи научного исследования в обоих случаях оказываются различными.

Второй момент, который обуславливает своеобразие педологии как самостоятельной науки, несмотря на то, что она пользуется методами целого ряда частных наук, заключается в том, что педология создает и вырабатывает свои особые методы объединения, обобщения и сравнения частных данных, полученных при помощи методов других наук. Собственными методами педологии или методами второго порядка, при помощи которых обрабатываются материалы, полученные средствами первичных методов, являются генетический, сравнительный и синтетический методы.

Генетический метод располагает все полученные данные в генетический ряд, т.е. стремится представить их как отдельные моменты единого процесса развития, взаимно обуславливающие друг друга. Педолог, по выражению Холла, выше логического ставит генетическое объяснение. Его интересуют вопросы: откуда и куда, т.е. из чего произошло и во что стремится превратиться данное явление.

Другим его методом является сравнительный, стремящийся, как и всякая сравнительная метода, по указанию Грооса, не только установить то сходное, что имеется в процессах развития различного типа, но и то различное, то специфическое, что отличает каждый отдельный вид развития. Сравнивая развитие животных с развитием ребенка, сравнивая развитие примитивных народов с детским развитием, сравнивая данные психопатологии с данными детской психологии, педология стремится всякий раз к решению двух различных задач: к выделению того общего, что заключается в каждом из этих видов развития, и, самое главное, к установлению того специфического и особенного, что характеризует

детское развитие, как таковое, и делает его непохожим ни на один другой тип развития.

И, наконец, третьим существенным методом педологии является синтетический метод, сущность которого заключается в объединении и сопоставлении разнородных данных, полученных при помощи различных методов, синтеза всех этих данных и получения на основе этого синтеза целостной и связной характеристики каждого отдельного возраста как своеобразного реального единства.

Представим себе, что анатомия устанавливает морфологические особенности младенческого возраста; физиологические исследования обрисовали все своеобразие пищеварения, кровообращения, сна и тому подобных функций младенца; психология подробно описала его восприятия и движения, перед педологией стоит задача собрать воедино все эти разнородные данные и создать характеристику младенца. Задача этого синтеза и является собственной задачей педологии. <...>

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
Пирогов Николай Иванович	8
Ушинский Константин Дмитриевич.....	39
Юркевич Памфил Данилович.....	62
Толстой Лев Николаевич	86
Вентцель Константин Николаевич	113
Зеньковский Василий Васильевич.....	139
Блонский Павел Петрович.....	176
Выготский Лев Семенович	199

Учебное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В РОССИИ (XIX—XX вв.)

Хрестоматия

Компьютерная верстка *С.В.Зайнитдиновой*
Художник обложки *Л.П.Павлова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 25.04.2008. Формат 60×84 1/16
Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура Times
Усл. печ. листов 13,5. Тираж 500 экз. Заказ 716

*Отпечатано в Издательстве
Нижневартковского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: ngpiruc@wsmail.ru*

