

Аксиомы Песталоцци

В предыдущих выпусках журнала «СШ» (2006. №№ 3, 5) мы познакомили вас с педагогическими мыслями Яна Амоса Коменского и Джона Локка и комментариями к ним автора. Знакомим вас с основными мыслями ещё одного классика научной природосообразной педагогики Иоганна Генриха Песталоцци.

Валентин Кумарин

После Локка (1632–1704) выдающимся продолжателем природосообразной революции в педагогике, которую начал Коменский, был Песталоцци (1746–1827). Среди всех классиков научной педагогики (Коменский, Локк, Дистервег, Ушинский, Макаренко) он несомненно был и остаётся рекордсменом. Полное собрание его сочинений (на немецком языке) достигло уже 54 (!) томов, а издание продолжается.

Впечатляет и прижизненная слава великого швейцарца. В Ивердонский институт (проброобраз Царскосельского лицея), который он основал в 1804 году и которым руководил почти до самой смерти, состоятельные родители привозили своих детей не только из Швейцарии. Не было отбою от заявок из Германии, Франции, Англии, Италии, Испании, России. Гостями Песталоцци, которых восхищала его работа, перебивали сотни выдающихся людей того времени. Назову хотя бы некоторых: английский педагог А. Белл (один из основателей белланкастерской системы), Н. Тургенев (будущий русский декабрист), Р. Оуэн (английский социальный утопист), И.Г. Фихте (великий немецкий философ), мадам де Сталь (французская писательница), К. Риттер (крупнейший учёный-географ) и многие другие. Песталоцци встречался с Наполеоном, а русский царь Александр I наградил его орденом Владимира и пожаловал 5 тысяч рублей на издание первого многотомника его сочинений.

Но, может быть, самым большим признанием научных и нравственных заслуг Песталоцци была награда, которой его удостоило Законодательное собрание революционной Франции: 26 августа 1792 году ему в числе восемнадцати других выдающихся иностранцев, включая первого президента США Джорджа Вашингтона, был торжественно вручен диплом почётного гражданина Французской республики.

Педагогическую деятельность Песталоцци начал в 23 года. Одержимый благородным стремлением помочь детям крестьянской бедноты, показать властям предрежающим, как средствами воспитания можно избавить от нищеты и одичания несчастных хлебопашцев, он в 1769 году организует близ Цюриха (Нойхоф) «Учреждение для бедных». Результат оказался непредвиденным: не прошло и пяти лет, как будущий классик природосообразной педагогики обанкротился. Причину своего провала Песталоцци понял только в Ивердоне, контингент которого — дети князей, графов, баронов и прочей знати — был совсем не таким, как в Нойхофе (1769–1774) или в Станце (1798–1799). Даже с перегруженными академическими программами и учебными планами большинство воспитанников Ивердонского института были почти «круглыми отличниками». И Песталоцци, ставивший до этого на «развивающее обучение», мода на которое охватила с подачи французских просветителей почти всю Европу, наконец-то прозрел: Коменский, про которого под влиянием новой педагогической моды все уже основательно забыли, фундаментально прав — Природу не обманешь, «куда не влекут способности, туда не толкай».

Что касается французских просветителей, то они, люди благородные и великие в самом высоком смысле

этого слова, в «школьном вопросе» оказались всего лишь философами образования. Напомню несколько постулатов из книги Гельвеция «**О человеке, его умственных способностях и его воспитании**», которую очень ценили Маркс и Энгельс, а Ленин рекомендовал издавать вместе с другими трудами просветителей. Именно эта книга, изданная в 1773 году после смерти автора на средства российской императрицы Екатерины Великой, и познакомила Европу с идеями «развивающего обучения». А именно:

1. «Почти во всех профессиях срок обучения очень непродолжителен. Единственное средство продлить его — это **с ранних лет формировать(!) суждения** человека. Пусть его память не обременяют ничем, кроме ясных и отчётливых идей, и его юность будет более просвещённой, чем теперь его старость. Воспитание делает нас тем, чем мы являемся» (*Гельвеций К.А.* О человеке, его умственных способностях и его воспитании. М., 1938. С. 404). Так же смотрели на эту проблему Маркс и Энгельс¹, и эту концепцию проповедовал Л.С. Выготский, а его ученики применяют её, не всегда учитывая природные способности детей.

2. «Я хочу, например, сделать из своего сына второго Тартини (выдающийся итальянский скрипач, композитор и музыкальный теоретик (1692–1770). — *В.К.*). В таком случае я учу его музыке. Я стараюсь **привить** ему вкус к ней; с самой ранней юности я приучаю его держать руку на грифе скрипки. Вот как поступают, и примерно **так только и можно поступать**»².

3. «Мало думают о том, чтобы **вырабатывать** у людей **суждения**; довольствуются тем, что начинают их головы всякими мелкими **фактами**... Что нужно

¹ См.: *Кумарин В.* Советская педагогика как зеркало марксистской схоластики // Народное образование. 1998. № 2.

² Там же. С. 411.

для того, чтобы выработать у ученика суждение (т.е. «научить мыслить». — В.К.)? **Заставить** его сперва рассуждать о том, что его интересует лично. Ум его расширился — тогда следует заставить ребёнка применить его к более важным вопросам»³.

Огромную бочку с маслом в этот пламень педагогических иллюзий и философии образования опрокинул главный оппонент Гельвеция и тоже великий французский просветитель Дидро (1713–1784), автор превосходной педагогической антиутопии «Систематическое опровержение книги Гельвеция «Человек». Решительно не соглашаясь с Гельвеем в вопросе о врождённости способностей, доказывая, что именно они определяют, кого, чему и как обучать, он, тем не менее, из благих конъюнктурных соображений — надо было расшатывать монархию и подводить фундамент под демократию, — допустил просчёт. Взял да и «подсчитал», что «число хижин относится к числу дворцов, как 10000 : 1». Из этой бухгалтерии он и вывел бедноте самый опасный комплимент: «Можно держать пари 10000 против 1, что гений, таланты и добродетели выйдут скорее из хижин, чем из дворцов»⁴. Именно этот «комплимент» и аукнется 100 лет спустя строчкой в гимне: «Кто был никем, тот станет всем».

Но Песталоцци со всем этим справился, хотя и не сразу и не без трудных конфликтов не только с апостолами «развивающего обучения», но и с самим собой. В 1805 году после тщательного анализа ивердонского опыта и по-прежнему оставаясь во власти своей первой педагогической привязанности, Песталоцци разрабатывает принципиально новую концепцию помощи детям из бедных семей. Она так и называется **«Цель и план**

воспитательного учреждения для бедных». В этом документе он первый раз и открытым текстом разъяснил себе и другим, в чём он заблуждался и что помешало ему добиться успеха на всех предыдущих этапах его педагогической работы. Дело не в том, из каких социальных слоёв дети приходят в школу. Совершенно не имеет значения, бедны они или богаты. Надо просто знать, как об этом писал ещё Коменский, **какие знания** следует предлагать тому или иному ребёнку, кому из них посильны **знания академические**, а кому **практические**, при том что оба вида этих знаний в **равной мере** нужны и уважаемы.

Только элементарное **умственное образование**, предусматривающее свободную ориентацию в числе, форме и языке, может быть **одинаковым**. Всё остальное в количестве и в содержании — соответственно **врождённым способностям**. «Беден ребёнок или богат, каковы бы ни были внешние условия его жизни, он не сможет удовлетворить требованиям, которые ставит перед ним **его человеческая природа**, если путём восприятия и познания отношений чисел, форм и языка он не придёт к осознанию **всего объёма своих умственных способностей**»⁵.

И ниже: «Если ребёнок по-настоящему интеллектуально развит, его можно использовать, как хочешь, с ним всегда добьёшься цели. Между тем имеется так мало людей, с помощью которых можно добиться выполнения поставленной задачи. Повсюду, особенно среди простого народа, таких людей становится всё меньше».

Ещё больше впечатляет твёрдое заверение, которое Песталоцци даёт своему возможному благотворителю:

³ Там же. С. 450.

⁴ Цит. по: *Шшикин А.Ф.* Теория воспитания Дени Дидро // Советская педагогика. 1938. № 10. С. 141.

⁵ *Песталоцци И.Г.* Избр. пед. соч.: В 3 т. Т. 3. М., 1965. С. 79–80.

«Хотя моё учреждение будет учреждением для бедных, **тем более потому, что оно будет таким**, отнюдь не следует думать, что я собираюсь высевать семена **превосходного образования** на исключительно плохую и неплодородную почву и что поэтому наверняка (как в Нойхофе, Станце и поначалу в Бургфдорфе. — В. К.) не добьюсь той цели, к которой стремлюсь. Напротив, верно обратное: нужда и нищета являются лучшей на земле почвой для посева семян **домовитости и производственных способностей**»⁶.

С этого акцента на то, что каждый ребёнок может состояться как полноценный человек лишь при условии, что он никем и никогда не будет лишён права **выбирать** знания, руководствоваться интересами и потребностями, которые «подсказывают» ему врождённые способности, и начинается настоящий Песталоцци — Песталоцци как классик научной, природосообразной педагогики, а потому и величайший гуманист, как продолжатель дела Коменского, чья «Великая дидактика» сопоставима только с «Педагогической поэмой».

Разобравшись в иллюзорности «развивающего обучения», Песталоцци развенчивал его до последних дней жизни. Из многих остро критических заключений приведу одно, взятое из знаменитой «Лебединой песни», написанной за два года до смерти: «Детей всё более желают **научить мыслить**, с одной стороны, путём произвольного и *неестественного* (курсив автора.— В.К.) увеличения числа предметов размышления, рассматриваемых поверхностно и односторонне, с другой — путём изучения логики, иными словами, если можно так выразиться, через чёткое или изощрённое объяснение вечных законов, лежащих в основе способности к

мышлению»⁷. Оба эти пути ведут лишь к тому, что врождённая способность к мышлению в лучшем случае **подавляется**, а в худшем — **уродливо деформируется**: «Подобно тому, как человек природосообразно возвышается до способности верить и любить не через толкование ему сущности любви и веры, а через проявление на деле истинной веры и истинной любви, так же он достигает развитой способности к мышлению **не с помощью разъяснений и толкований** вечных законов, лежащих в основе мыслительных **способностей** человека, **а только благодаря самому факту мышления**»⁸.

Наблюдения над развитием ребёнка всеми учителями во все часы занятий Песталоцци называет иногда «психологическими», и, разумея под ними выявление природных способностей детей, раскрытие врождённых способностей, взращивание и реализацию, считает эту работу главной задачей учителей и особенно директора школы. Никогда он не помышлял о том, чтобы эту главную работу учителя и директора школы отделить от педагогики и передать на откуп каким бы то ни было посредникам. Употребляя термины «психологизация», «личность» и даже «исследователь-психолог», он и мысли не допускал, чтобы главную обязанность педагога — досконально знать характеры своих воспитанников, их врождённые потребности и способности, перепоручить каким бы то ни было «посредникам», а уж тем более — подвести под педагогику какое-либо другое основание, кроме принципа природосообразности. Не мог он не понимать и того, что освободить педагогов от изучения детей, от выявления, раскрытия, взращивания и реализации их врождённых способностей, значит обречь их

⁶ Там же. С. 89.

⁷ Там же. С. 402.

⁸ Там же. С. 403–404).

(учителей) на убогое «уроководительство» по методическим шпаргалкам.

Как свидетельствуют все его тексты, вся его логика, Песталоцци не считал, что способности можно «формировать», «новообразовывать», «приобретать» и «развивать», что за основание **научной** педагогики можно взять что-то другое, а не принцип природосообразности, которую открыл в 50-х гг. н.э. Марк Фабий Квинтилиан, внедрил на территории почти всей Священной Римской империи в годы своего правления Карл Великий (742–814), привёл в законченный вид Коменский (1592–1670).

Песталоцци тоже употребляет слово «развитие» применительно к способностям (у него, конечно, врождённым!) Ведь в его толковании это слово — (как у Коменского и Локка, а позже — у Дистервега, Ушинского и Макаренко) синоним таких слов, как «развёртывание», «раскрытие», «упражнение», «пробуждение»⁹.

Иоганн Фридрих Герbart (1776–1841) и Фридрих Эдуард Бенекке (1798–1854) первыми вышли на тропу открытой войны против принципа природосообразности (Маркс и Лысенко были всего лишь их эпигонами). Именно они, «опираясь» на философские размышления, на предположения, догадки, на бесконечные извращения логики и здравого смысла первыми усомнились в «бесспорном факте врождённости способностей» (Ушинский) и взялись за их «формирование» и «развитие»¹⁰. Именно Герbartу принадлежат слова: «Предоставить человека природе, а тем более стремиться вырастить его и воспитать согласно природе, — является нелепостью»¹¹.

Невероятное, но очевидное: психологи не дрогнули даже от сверхмощного взрыва генетической революции, начавшейся в 1980 г. Эта революция приносит открытия, которые подтверждают безусловную врождённость всех человеческих потребностей и способностей, неизбежность и вечность принципа природосообразности, а, стало быть, абсолютную правоту классиков научной, природосообразной педагогики (Коменский, Локк, Песталоцци, Дистервег, Ушинский и Макаренко).

К «инноваторам», игнорирующим научное знание и воображающим, что им нипочём ниспровергнуть любого классика, Песталоцци всегда относился с ядовитой издёвкой. То, что они «изобретают», он сравнивал с попыткой запрягать лошадь позади телеги и с «маскировкой» этой глупости «научными расчётами» по замене лошади... часовым механизмом¹².

Предупреждая об опасности «инновационного» шарлатанства, он пишет: «Блистание разного рода мастеров педагогического дела всё более усиливается, их фокусы так поражают и кажутся такими прекрасными, что никто не усомнился бы в их совершенстве, если бы это блистательное воспитание не давало плохих хозяев, которые своим поведением заставляют даже самых терпеливых рабов моды обращать внимание на причины неудачи, всё постигающие **искусственные методы воспитания**»¹³.

Ещё резче великий педагог реагировал на повальную моду раннего обучения, которая как раз в то время и под влиянием «развивающего обучения» разила почти всю Европу: «Нет ничего опасного в том, что люди слишком поздно

⁹ См., напр.: *Песталоцци И.Г.* Избр. пед. соч.: В 3 т. Т. 3. М., 1963. С. 93,94, 101, 188.

¹⁰ Об «опытах» Герbartа см.: Герbart И.Ф. Избр. пед. соч. Т. 1. М., 1940, С. 16.

¹¹ *Песталоцци И.Г.* Избр. пед. соч.: В 3 т. Т. 3. М., 1963. С. 189.

¹² *Песталоцци И.Г.* Избр. пед. соч.: В 3 т. Т. 1. М., 1936. С. 89.

¹³ Там же. С. 87.

начинают рассуждать и делать выводы, но **очень** опасно, если они пристрастятся к этому (если любовь к этому охватит их), прежде чем они достигнут в этом отношении достаточной зрелости. Поэтому — вопреки **общепринятому мнению** — я совсем не считаю полезными и ценными **педагогические основы нашего века** — раннее обучение детей чтению и письму, что как бы искусственно выращивает в них склонность к **преждевременным и незрелым** суждениям»¹⁴.

И в другом месте: «Природа как бы окружила внешней оболочкой высшие задатки человека. Если ты разобьёшь эту оболочку, прежде чем она раскроется сама, то ты раскроешь **незрелую жемчужину** и **уничтожишь** то сокровище жизни, которое ты должен был сохранить своему ребёнку... Преждевременное развитие головы и сердца **уничтожает** подлинные силы человека»¹⁵.

Сегодня 50 процентов школьников уже в 1-й класс приходят переутомлёнными, а к 5-му становятся «отсевом», который с трудом прикрывается очковтирательством. Но кого этот факт беспокоит или хотя бы настораживает? Никого! Все, включая тщеславных родителей, только тем и заняты, что безмятежно и в несметном количестве расковыривают «незрелые жемчужины», опустошая и без того до предела оскудевший генофонд российского народа.

«Аксиомы», конечно, не исчерпывают всего необъятного научного богатства Песталоцци, но правдивое, честное и достаточное представление о его природосообразной концепции дают, на мой взгляд, полное.

Аксиома 1

Большая беда народных школ заключается, несомненно, в том, что принятые в них поверхностные и не-

удовлетворительные методы обучения, так же как и весь объём имеющихся в их распоряжении скудных средств обучения, **никак не связаны с правильными и деятельно живыми принципами и взглядами на воспитание**. Поэтому не удивительно, что все школьные учителя, а в особенности низших сельских и городских школ, не высказывают ни малейшего понимания существенных нужд как семейного, так и общественного воспитания. До тех пор, пока дело обстоит таким образом, невозможно добиться чего-либо удовлетворительного в общем образовании нашего народа¹⁶.

Аксиома 2

Таково положение там, где бедные слои населения лишены своего первого и естественного источника существования — собственных средств производства в сёлах и городах, лишены возможности, передавая их по наследству, сохранять, совершенствовать и получать от них всё больше средств к жизни. Так обстоит дело там, где большинство народа скатилось до такого положения, когда изо дня в день ищет лишь средства спастись от голодной смерти и находит их в таком труде, который по своей природе разрушает силы, заложенные в человеческой природе, задерживает их развитие, калечит их. Люди, слабые телом и духом, гибнут от этого, а более сильные, хитрые и злые избегают такого труда. Они либо занимают должности и посты, дающие возможность, не сгибая спины, при помощи ухищрений, хитрости и обмана заработать себе на жизнь, либо ищут и находят выход из этого противоестественно тяжёлого положения в праздности и ниществе, чего не может вынести бедняк с более высокими нравственными устоями.

¹⁴ Там же. С. 81.

¹⁵ Там же. С.93.

¹⁶ *Песталоцци И.Г.* Избр. пед. соч. Т. 3. С. 184–185.

При этом, разумеется, преимущества совместной семейной жизни ликвидируются до такого предела, что подобную жизнь уже нельзя рассматривать как соответствующую человеческой природе и имеющую какую-нибудь воспитательную ценность¹⁷.

Аксиома 3

Там, где дело обстоит таким образом, высокие качества человеческой природы гибнут ради поддержания животного существования людей, жертвуются в угоду жалкому прозябанию. Оно же не только не поддерживает, но разрушает физические силы людей. В этом случае речь идёт не о том, что представляет собой бедняк и что из него выйдет, а только о самом его физическом существовании и возможности существовать. Уже вопрос стоит не о том, какими он обладает физическими, умственными и моральными задатками, а лишь о тех навыках, которые за счёт гибели всех природных задатков бедняка помогут ему влачить существование на загрязнённом нечистотами дне нашей земной жизни¹⁸.

Аксиома 4

Настоятельно необходимо, чтобы чрезмерная нужда не уничтожила, не заставила увянуть ростки заложенных в бедняке человеческих качеств именно тогда, когда они только начинают развиваться, подобно тому как черви губят зародыши самых благородных плодов во время весеннего цветения дерева. Если вообще необходимо с огромной заботой и вниманием относиться к процессу **развёртывания** сил, заложенных в природе человека, то в отношении бедняка это вдвойне необходимо... Задача заключается в том, чтобы поднять даже самого

жалкого бедняка до уровня, когда человечеству не придётся относительно него задавать себе вопрос только о том, как бы физически протащить его через юдоль человеческой жизни, а думать также и о том, что он представляет из себя как существо высшего порядка и в чём он нуждается¹⁹.

Аксиома 5

Нужно, чтобы **раскрытие** нравственной стороны природы народа происходило в связи с умственной и физической деятельностью, причём эти виды деятельности должны основываться на добросердечности и протекать в гармоническом единстве с нравственным развитием. Весьма важно, чтобы нравственная деятельность воспитанника не принимала отвлечённо-идеалистического и фантазёрского характера. Она должна находить себе почву и сферу применения в границах реального положения воспитанника и учитывать реальные пределы его возможностей. **В воспитании необходимо в первую очередь избегать разговоров, слов и поучений об исполнении долга, чувстве любви и получаемом от этого удовлетворении, если всему этому не предшествуют наблюдения самим ребёнком нравственных поступков в жизни, его непосредственное участие в них**²⁰.

Аксиома 6

Вниманию детей не следует предлагать ничего отдалённого, ничего незнакомого, ничего такого, что не находилось бы в постоянном и длительном соприкосновении с их бытием и деятельностью. Наоборот, в первую очередь до их сознания нужно доводить близкое, современное, ежедневно и ежечасно на них влияющее; нужно также заставлять их осознать собственные

¹⁷ Там же. С. 91–92.

¹⁸ Там же. С. 92.

¹⁹ Там же. С. 93.

²⁰ Там же. С. 94.

здатки и способности, поскольку это стимулирует их развитие. Необходимо добиваться **природосообразности** развития душевных сил детей. То, что в их задатках и способностях²¹ является вечным и неизменным, должно быть при их развитии признано **нерушимым фундаментом** всех средств развития²².

Аксиома 7

Независимо от сословия и положения человека, поистине хороший метод воспитания должен исходить из неизменных, вечных и всеобщих задатков и сил человеческой природы. Такой метод воспитания²³ даёт ребёнку человека, не знающего, где ему голову приклонить, возможность усвоить и освоить исходные начала мышления, чувства и действия. Придерживаясь этой нити, ребёнок в состоянии будет самостоятельно достичь общего развития своих сил и задатков. В то же время такой метод должен предоставить те же самые отправные пункты и ребёнку другого человека, в чьих руках лежат судьбы, хлеб насущный, честь и покой тысяч людей. Придерживаясь их, и этот ребёнок сможет продвинуться к достижению всего, в чём нуждается и чего требует высшее развитие его задатков и сил в занимаемом им положении и в окружающих его обстоятельствах.

Самое существенное в методе состоит в том, что он **пробуждает** в ребёнке сокровеннейшие задатки, какие только у него имеются. И повсюду, где он это осуществляет, в каком бы положении ни находились внешне эти **разбуженные** в ребёнке силы, метод предоставляет им свободу дейст-

вий, побуждение и стимул к максимально возможному в данном положении развитию²⁴.

Аксиома 8

При всей неизменности существа моего метода, при всём том, что именно в силу этой неизменности он правильно воздействует на всё случайное и произвольное в мире, он внешне должен быть до бесконечности разнообразным. Ведь надо, чтобы он оказался по-настоящему приемлем и пригоден для людей, живущих в столь неравных условиях и положении. Он должен явиться в одном виде богатому и совсем в другом — бедному, если каждый из них в соответствии со своим положением должен интенсивно и живо воспринять его. По-одному он должен выглядеть, чтобы удовлетворить запросам рабочего, и совсем по-иному, если хочет привлечь мыслителя. По-одному, когда обращается к простому здравому смыслу человека, и по-иному, если должен победно пробираться сквозь все искривления самонадеянного поверхностного знания и присущего ему неиссякаемого пустословия²⁵.

Аксиома 9

Во всех случаях, когда принципы школьного дела и его организация не исходят непосредственно из существа человеческой природы, а насильственно, искусственно выводятся из случайных состояний и положений людей, результаты всегда иные, чем они должны быть. Они никогда не соответствуют стремлениям человеческой природы, а средства, при помощи

²¹ Один из многих примеров, из которого видно, какой смысл Песталоцци вкладывает в слово «развитие». Далее будут: «раскрытие», «вызревание», «выявление», «пробуждение», «рост».

²² Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч. Т. 3. С. 97.

²³ Здесь и далее: метод элементарного учения, основанный на живых, наглядных восприятиях формы и числа предметов, на знании их названий.

²⁴ Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч. Т. 3. С. 127.

²⁵ Там же. С. 158–159.

которых достигаются эти мнимые результаты, никогда не являются педагогическими, ведущими к облагораживанию человека, они всегда лишь портят и губят его.

В течение всей своей жизни я пытался бороться как с этим тщеславным заблуждением, так и со всем тем, что есть плохого в народных школах. Полагаю, что **педагогические** средства, которые выдвигает мой метод, пригодны для достижения моей конечной задачи²⁶.

Аксиома 10

Благополучие человечества основывается главным образом на совершенствовании, завершении того, что является *общераспространённым и привычным*. Кроме того, природа подготавливает тысячи вспомогательных средств для достижения этого обычного — против одного, рассчитанного на достижение редкого. Но люди так редко придерживаются высокого, священного пути, указываемого природой!

Предназначая только одного на миллион стать Ньютоном или Рафаэлем, природа вложила в миллионы людей, которые не являются гениями **и не могут стать ими**, большие, важные и нужные для всего человечества технические задатки. Их развитие, несомненно, является целью нашего существования; существование их само по себе является важным и всеобщим культурным средством, которым обладает род человеческий. Самое существо нашего метода обуславливает признание им этой великой деятельности природы в качестве нормы и правила²⁷.

Аксиома 11

В особенности это касается учения о соотношениях мер, основное назначение которого заключается в

том, чтобы путём упражнения развивать общераспространённые и общепедагогические технические способности людей. Задача этого учения состоит также и в том, чтобы придать линейному рисунку, этому фундаменту всех обычных технических умений, такие диапазон, самостоятельность, законченность и свободу, которые настолько приблизили бы работу художника и ремесленника к творениям великих гениев, насколько вообще возможно путём трудолюбия и хорошего руководства приблизить результаты труда людей с меньшими природными задатками к гениальным произведениям.

Необходимо заботиться о воспитании людей; если делать это правильно и энергично, то воспитание исключительных людей пойдёт само собой. **Однако далеко не столь же истинно обратное положение. Если мы будем проявлять лишь особую заботу о воспитании людей выдающихся — тех, кому следует быть ими, и тех, кто желает ими быть, — то воспитание человечества отнюдь не пойдёт от этого само собой.** Сами собой получаются при такой постановке дела обычно очень плохие результаты, а именно — люди, обладающие лишь умом в его половинной или даже четвертной долях. Таким людям ничего не стоит казаться выдающимися; своим существованием и блеском, лишённым какой бы то ни было высокой идеи, они настолько подрывают доверие к этому пути специального образования для людей исключительных, что подлинный гений уже не захочет им идти.

Для подлинного прогресса культуры человечества необходимо поставить преграды самодовольным притязаниям этих половинных и четвертных умов, чтобы развить созна-

²⁶ Там же. С. 187–188.

²⁷ Там же. С. 201–202.

ние собственной силы у людей, обладающих действительно высокими дарованиями.

Аксиома 12

Люди, полные эгоизма и изощрённой хитрости, при организации учебных заведений, предназначенных для изучения наук и искусств, делают всё для того, чтобы ни один оборванец, ни один сын внешне не выдающихся родителей не мог туда попасть. Метод же чувствует свою благородную силу и в своём высоком бескорыстии не нуждается ни в какой хитрости и ни в каких обходных путях. **Определяя, кто должен получить научное образование, он обращает внимание лишь на то, имеет ли ребёнок способности к повышенному образованию, а не на то, в каком ранге его отец.** Метод повсюду, где он полностью применён, действует с великолепной силой; он оказывает слабое действие лишь там, где более слабые природные задатки сами собой ограничивают результаты его воздействия. Он никогда не отказывает природе; лишь там, где сама природа ограничивает его, там, естественно, неизбежно ограничена и сила его воздействия. Кто-то сравнивал в этом отношении мой метод с насосом, который не выкачивает ни капли воды, если её нет внизу; если же вода имеется, то насос выкачает её всю до капли. Метод использует силы человеческой природы, где бы он их ни обнаружил; он найдёт свечку и под опрокинутой меркой, независимо от того, кто её туда спрятал²⁸...

Аксиома 13

Всякому сообщению научных знаний недостаёт, безусловно, свободного движения этих природных сил, так же как не хватает быку, впряжённому в плуг или телегу, свободы действий его детёныша на лужайке. Итак, обучение наукам, по существу, является произвольным регламентирован-

ным применением тех сил, которые **возбудило, усилило и усовершенствовало свободное, живое движение элементарного обучения.**

Обучение научным дисциплинам предполагает, следовательно, предварительное наслаждение свободой, которую оно ограничивает, точно так же как впряжение взрослого животного в плуг или телегу является произвольно направленным применением тех сил, которые молодое животное приобрело и развило в период, когда оно живо и свободно гуляло на пастбище.

Если же эти силы начать применять раньше, чем они созреют, то это калечит душу человека, делает её неспособной выполнять ту роль, которая ей предназначена в жизни, так же как это происходит и с телом животного, если оно попадает в подобное положение. Такому калечению и лишению одухотворённости человеческой природы обычно предшествует раннее и мнимое созревание, подобное раннему и мнимому созреванию плода, надкушенного на дереве червем²⁹.

Аксиома 14

Я говорю с моим ребёнком об очень немногих вещах — приучаю его простодушно приглядываться и прислушиваться к окружающему. Я просто ввожу его в тот распорядок, в котором расставлены вблизи или вдали от него все предметы, среди которых он живёт, расставлены господом Богом, который, как я верую, создал этот распорядок. Начиная обучение сына с ближайших к нему предметов, и их он должен знать в совершенстве, должен уметь как следует обращаться с ними, и только тогда перехожу к более отдалённым предметам.

Ни о каких суждениях и выводах у нас ещё не может быть и речи. Он должен в своём детском возрасте

²⁸ Там же. С. 205.

²⁹ Там же. С. 212.

только смотреть и слушать, и когда он вполне ознакомится с предметом, то суждения и выводы придут сами собой. Нет ничего опасного в том, что люди слишком поздно начинают рассуждать и делать выводы, но очень опасно, если они пристрастятся к этому (если любовь к этому охватит их) прежде, чем они достигнут в этом отношении достаточной зрелости.

Поэтому, вопреки общепринятому мнению, я совсем не считаю полезными и ценными педагогические основы нашего века — раннее обучение детей чтению и письму, что как бы искусственно развивает у них склонность к преждевременным и незрелым суждениям³⁰.

Аксиома 15

Мы же переворачиваем этот метод наизнанку и хотим направить внимание наших детей на посторонние искусственные предметы, прежде чем отец и мать приведут им голову в порядок домашней работой, направят их внимание на домашние предметы и, таким образом, подготовят к более обобщённому искусственному вниманию, которого требуют предметы, преподаваемые в школе.

Весь успех человеческого воспитания зависит от того, чтобы всякий ребёнок в первую очередь научился удовлетворять свои внешние физические потребности. И пусть тебя не смущает, тщеславный, всегда забигающий вперёд человек, что твоё попечение о детях сначала должно быть долго направлено на удовлетворение их физических потребностей.

Забойся, главным образом, об этом, пока эти потребности дают себя знать в первую очередь.

Природа как бы окружила внешней оболочкой высшие задатки человека. Если ты разорвёшь эту оболочку, прежде чем она раскроется сама, то ты раскроешь несозревшую жемчужину и уничтожишь то сокровище жизни, которое ты должен был сохранить своему ребёнку.

Преждевременное развитие ума и сердца уничтожает подлинные силы человека. Это для твоих детей то же самое, как если бы ты сам, побуждаемый несвоевременным аппетитом, сорвал незрелые плоды с твоего лучшего дерева и съел их³¹.

Аксиома 16

Конечная цель любого научного предмета заключается в основном в том, чтобы совершенствовать человеческую природу, развивая её в максимально высокой степени. **Не развитие науки, а развитие человеческой природы через науку является их священной задачей. Поэтому не человеческая природа должна быть приведена в соответствие с научными предметами, а научные предметы с человеческой природой.**

Первый шаг в этом направлении — забота о том, чтобы принятый метод обучения уже заранее не портил человеческую природу, чтобы метод, которым преподаются научные дисциплины, непосредственно выводил их из человеческой природы и чтобы для их усвоения детьми не применялось ничего, что чуждо ей³².

³⁰ Там же. Т. 1. М., 1961. С. 217.

³¹ Там же. С. 234, 240–241.

³² Там же. Т. 3. С. 216–217.