

Руководство к образованию немецких учителей

Адольф ДИСТЕРВЕГ

Третий год журнал ведёт рубрику «Педагогическая академия». Опубликованы такие статьи: «Антон Макаренко — советский педагог?», А. Дистервег «О высшем принципе воспитания» (1998, № 4), «Дайте школе Коменского, и она станет домом радости» (1998, № 6), Адольф Дистервег «О природосообразности и культуросообразности в обучении» (1998, № 7), И.Г. Песталоцци «Памятная записка о семинарии в кантоне Во» (1999, № 1–2), Джон Локк «Мысли о воспитании» (1999, № 9), К.Д. Ушинский «Две главы из «Педагогической антропологии», П. Каптерев «О детских играх и развлечениях» (1999, № 10), П. Каптерев «О детских странах» (2000, № 3), Джон Дьюи, Эвелин Дьюи «Школы будущего» (2000, № 8).

Статья, которую вы сейчас прочтёте, продолжает публикации рубрики. Научный комментарий к IV главе труда А. Дистервега читайте в этом номере в рубрике «Стратегия образования». Обращаем ваше внимание на то, что понятие «задатки» в немецком подлиннике обозначено как врождённые способности, а под «развитием способностей» подразумевается только их раскрытие, поскольку врождённые способности «не могут быть приобретены, получены, утрачены или кем-то подарены», они не подлежат развитию, формированию, а могут быть только раскрыты при создании соответствующих условий.

Из предисловия к первому изданию

Целью этого «Руководства» является образование и дальнейшее развитие учителей народной школы в широком смысле слова.

Для достижения этой цели, поскольку её можно осуществить при помощи книги, мне кажется особенно необходимым следующее: 1) установление конечной цели учительских стремлений; 2) указание правильных общих дидактических и методических принципов; 3) применение их к отдельным учебным предметам, которые преподаются в народных школах; 4) указание наиболее значительных сочинений, которые могут дать учителю необходимое ему общее и специальное образование и служить для него руководством в его педагогической практике.

Мне представлялось невозможным дать самому в области различных отраслей преподавания всё то, на что с полным основанием могут рассчитывать современные читатели. Я стал искать сотрудников, и мне удалось их найти. Поэтому у этой книги много авторов. Я думаю, что частности от этого выиграли (а общее ничего не потеряло). Единство заключается в согласованности общих принципов. Я отнюдь не имею в виду, о чём здесь категорически и заявляю, что мои взгляды и взгляды моих сотрудников **везде и во всём** полностью совпадают. Я допускаю скорее противоположное. Разве было бы возможно полное совпадение и тождество мнений и убеждений самостоятельно мыслящих людей в таких областях, как воспитание, религия, психология, где ещё так много спорного?

Где и в чём в данном сочинении расходятся взгляды авторов различных статей — установить настолько нетрудно, что я считаю возможным предоставить каждому вдумчивому читателю решить эту задачу самостоятельно. Если два человека откровенно и искренне выскажут свои убеждения, то беспристрастное третье лицо сейчас же определит, в какой степени они сходны и различны. Мои сотрудники разработали *специальную часть*, а я весь метод *в общем*. Где имеется разрыв между тем и другим, пусть придёт на помощь вдумчивый учитель и, вставив между имеющимися двумя звеньями третье, соединит их.

Я могу рекомендовать учителям двойного рода критерий, чтобы разобраться в существующих различных взглядах вообще и в данном случае в частности. Первый заключается в том, что **частное должно быть согласовано с общим**, подходить под него, конечно, если

заранее предположить, что общее истинно. Если определения и положения, которые держатся в *общей* части этого сочинения, обладают убедительной силой, *то* частное, которое нельзя было бы согласовать с этим общим, должно быть переделано и изменено согласно с ним.

Второй критерий или второе правило, которое даёт возможность судить, правильны или ложны данные утверждения, заключается в следующем: те взгляды, убеждения и положения, которые влекут за собой и усиливают зависимость, несамостоятельность или даже рабство человеческого духа, должны быть во что бы то ни стало отвергнуты как ложные и вредные. «Руководство» к образованию, в особенности такое, которое стремится распространять истину, должно содействовать не рабству, а освобождению человеческого ума.

Всё сочинение — теоретически-практическое. Его целью является распространение правильных взглядов и улучшение практической деятельности. Это не философский труд, но он подчиняется основным философским идеям, а именно идеям эмпирической философии или опытной науки о душе. Педагогика не чисто умозрительная система, но совокупность законов и правил, которые почерпнуты из размышлений о природе человека и результатах долгого опыта. Если она хочет претендовать на всеобщее применение, то ей не следует основываться на новой, ещё не выдержавшей испытания и не вошедшей в жизнь системе, даже если бы последняя была самой, правильной в научном отношении. Ей необходимо придерживаться выводов из общепризнанных принципов. Целью развития несовершеннолетних детей, которая достигается посредством обучения и воспитания, я считаю зрелость, проявляющуюся в способности **самоуправления и самоопределения**. Главным средством, ведущим к этому молодёжь, является *самодетельность*, благодаря которой человек развивает свои внутренние силы и формируется.

В настоящее время этот принцип приводит также в движение приобщившиеся к культуре народы: они стремятся к самоуправлению, самоопределению, короче говоря, к самодетельности.

Наш (т.е. современной школы) принцип воспитания и образования соответствует, таким образом, сейчас тому принципу, который приводит весь мир в движение. Следуя ему, мы приобщаемся к культурной деятельности нашего времени, а последняя не нуждается в оправдании с нашей стороны. Это сочинение предназначено для **«ищущих юношей» и «ищущих учителей»**.

Оно не для тех, которые бредут по проторенной дороге без собственного размышления, и не для тех, которые в какую-нибудь пору своей жизни сочтут, что их образование уже полностью завершено. Оно *от начала и до конца* проникнуто стремлением привлечь учителя к проверке и наблюдению. Об абсолютной правильности всех его отдельных положений не может быть поэмы и речи, и сочинение не претендует на это. Я был бы очень огорчён и считал бы, что совсем не выполнил поставленной перед собой задачи, если бы очень многое в книге не вызывало различных мнений и суждений. Я рассчитываю на то, что читатель вынесет самостоятельное суждение, составит собственное мнение, всё потом он основательно взвесит, ничего не примет на веру, а будет испытывать и исследовать.

Я не могу проставить себе истинного своего, т.е. ставшего моим *собственным*, образования без исследования и испытания, без самостоятельного мышления и напряжения. Поэтому от будущего учителя не следует скрывать имеющиеся различные взгляды на определённые предметы. Устное обучение имеет в этом отношении огромные преимущества перед письменным, так как оно может считаться с индивидуальностью учеников и побуждать их знакомиться с различными взглядами. Однако в этом отношении кое-чего может и должно достигнуть сочинение, предназначенное служить **истинному образованию учителей**.

Пробуждение самодетельности как в ученике, так и в учителе я считаю высшим достижением его формального развития и воспитания.

Я хотел бы участвовать в борьбе **против догматизма, против механического заучивания, против печального господства авторитета в области обучения**. Это господство

распространено больше, чем можно было бы предположить, даже имея большую фантазию. Разве не «диктуют» до сих пор мудрость даже в учительских семинариях? Разве её нигде не заставляют ещё заучивать наизусть? Разве у многих учителей их метод преподавания не сводится до сих пор к догматическому изложению, а кажущаяся деятельность учащихся, готовящихся стать учителями, собственно говоря, заключается в умственной пассивности? Но это позор для всякой здоровой методики.

Если одному из моих желаний суждено исполниться, то пусть предлагаемое сочинение не будет использовано в таком плане. Если оно получит, как я надеюсь, доступ в **учительские семинарии**, то пусть оно даст умным, стремящимся к самообразованию учителям, жаждущим истины, и поэтому **благородным**, молодым людям возможность удовлетворить самую глубокую потребность стремящихся вперёд: **развитие самостоятельности**. Какое наслаждение может быть выше для учащихся! Поэтому не принимайте на веру ничего, что встречается в этом сочинении, исследуйте всё, критикуйте, полемизируйте, исправляйте неправильное — **меня огорчило бы, как я уже говорил, если бы в нём не содержалось ничего неправильного**: продолжайте самостоятельно ваше образование. Содействовать этому является для меня большой наградой и честью.

Остальное скажет сама книга. Она не является совершенством, не может быть совершенством и не выдаёт себя за совершенство. И её авторы ещё учатся, ещё хотят учиться. Они надеются лишь содействовать общему делу всех учителей, стремящихся к знанию. Они — сторонники «идеи прогресса».

А.Д. Берлин. Декабрь 1834 г.

Врождённые способности человека и вытекающие из них общие дидактические законы и правила

Прежде чем перейти к рассмотрению отдельных учебных предметов и конкретных указаний в отношении их преподавания, полезно установить общие законы и правила, лежащие в основе всякого обучения, чтобы иметь затем возможность применять общее к частному и обосновать частное посредством общего. Наше изложение приобретёт благодаря этому большую связность, ясность и наглядность.

Но общие правила обучения опять-таки не могут быть установлены без соответствующего обоснования. Они касаются развития и формирования человеческого ума и связаны, следовательно, с его сущностью и природой. Они не являются самостоятельными и ни от чего не зависящими, а проистекают и определяются своеобразием человеческой природы. Поэтому необходимо кратко рассмотреть основу этой природы, т.е. (умственных) **задатков** человека. Мы скажем здесь лишь несколько слов о наиболее важном и существенном, а затем перейдём к интересующему нас вопросу. Так как мы не можем исчерпать здесь эту важную отрасль педагогической науки, мы предлагаем читателям подумать над следующими положениями, которые мы перенумеровали для большей ясности.

1. Под (человеческим) *задатком* мы подразумеваем (реальную) основу, на которой возможно развитие какой-либо человеческой способности или деятельности. Можно также сказать, что задаток является данным от природы зачатком для развития какой-нибудь способности или силы. Он — не действие, а **глубочайшая коренная причина деятельности или фактор**, действие которого, однако, связано не только с его природой, но и с условиями, от него не зависящими. **Задатки заложены в человеке его творцом**. Это — **основания, возможности, условия, фундаменты, зачатки** и т.д.

Примечание 1. Понятие «задаток» весьма просто, поэтому полное его определение посредством более общего родового понятия или указания признаков, отличающих его от близких к нему представлений, трудно, чтобы не сказать невозможно. Поэтому постараемся установить это понятие другим способом. Наглядным образом нелегко усвоить понятие «задаток», потому что оно не поддаётся наглядности. В самих себе мы обнаруживаем только уже **сформировавшиеся задатки**, и то, посредством чего мы наблюдаем, пред-

ставляет собой развитой, а не чистый задаток, каким он был до своего развития. До последнего мы доходим путём абстракции, обратного заключения, подобно тому, как судим по растению о зародыше, из которого оно возникло. Поэтому на понятии «задаток» лежит известный отпечаток неопределённости, что обыкновенно бывает со всеми в высшей степени простыми понятиями; однако эта неопределённость постепенно исчезает.

Примечание 2. Психологи придерживаются очень различных мнений относительно задатков человеческой души.

Некоторые допускают **безусловное тождество** задатков во всех индивидуумах, другие — **наличие природных различий**. В первом случае остаётся непонятным, откуда проистекает различие между людьми при одних и тех же или почти одинаковых условиях, которые сами по себе ещё недостаточны для объяснения несходства индивидуумов. Во втором случае приходится опять-таки допустить известную степень сходства, потому что во всех людях имеется **человеческий** задаток и, следовательно, нечто единое и сходное. Здесь-то и возникает трудность, если не невозможность ближе определить, как далеко идёт сходство или несходство, где начинается второе и кончается первое. Если предположить абсолютное равенство задатков у всех, то придётся ввести понятие **возможной** действительности — такое неопределённое понятие, что оно непригодно для объяснения действительных явлений. Опыт неопровержимо свидетельствует, что при первом появлении ребёнка на свет обнаруживаются индивидуальные различия, не только физические, но и духовные, которые с каждым днём проявляются всё более и более ярко. Из этого, правда, нельзя делать категорического вывода относительно природных различий, потому что новорожденное дитя является существом не в процессе образования, а уже образовавшимся, уже вышедшим из начальной стадии **развития**. Ещё труднее объяснить, в чём причина этих различий и как далеко они простираются. Антропология ещё не вполне разъяснила нам эту тайну. Поэтому мы, воспитатели, придерживаемся неопровержимого, общеизвестного опыта, что у всякого новорожденного ребёнка имеются налицо общечеловеческие задатки, но выраженные в своеобразной форме. Мы должны предоставить собственному размышлению читателя и дальнейшему развитию науки более точное определение и обоснование этого обстоятельства так же, как и ответ на неизбежно возникающие интересные вопросы: как далеко простираются общечеловеческие задатки, где начинаются различия и должны ли они рассматриваться как физические или духовные или те и другие вместе взятые, качественные ли это или количественные различия и т.д. Следует ещё отметить, что на разговорном языке, от которого без необходимости никогда не следует отклоняться, под «задатками» в **широком значении** этого слова подразумевается предрасположенность к делу, план, предназначенный к исполнению, а в **узком смысле** — выполнение первоначального плана. В одном смысле говорится о готовности к постройке дома, прокладке дороги и т.п., в другом — об английской и голландской планировке сада. Очевидно, нам следует держаться первого значения, предполагающего **возможность** известного развития, но не законченное, готовое развитие. При этом никогда не надо упускать из виду, пользуясь аналогией внутренней, духовной природы с внешней, что человеческие задатки представляют из себя живой зародыш, несущий в себе определённость бытия. Они не могут развиваться сами по себе, независимо от прочих факторов; **их развитие зависит не только от физического организма, но одновременно также от возбуждения извне**. Всякое развитие, всё, совершившееся в уме, является поэтому результатом обоих факторов: **задатков и их возбуждения**. Возбуждение происходит отчасти невольно и непреднамеренно, благодаря воздействию природной обстановки и т.д., частью преднамеренно в результате воздействия воспитателя, а позднее самовоспитания. Если расчленить эти два вида деятельности, т.е. воспитание, которое приобретает сам (воспитанный) человек в течение всей его жизни, от того, что в молодости он получил от других, то следует назвать три фактора, формирующих человека: **природные задатки, воспитание** (в широком смысле слова, включая сюда и судьбу) и **свободное самоопределение**. Чем стал человек и что он сделал, возможно объяснить, — насколько теперь простираются

наука и опыт, — только в том случае, если признать также врождённое, заложенное (от Бога) основное различие задатков в отдельных индивидуумах. Корифеи рода человеческого (например, *Кант, Лессинг, Шиллер, Гёте* и др.) приписывают основную роль в формировании человека *главным образом* задаткам, меньше воспитанию в обыкновенном смысле слова, если из человека вырабатывается что-либо значительное. Кому мать природа не подарила благосклонной улыбки в колыбели, для того искусство педагога — бесплодный и безуспешный труд. «Из ничего ничего и не сделаешь» — полагают они и мы вместе с ними.

2. Задатки являются у человека врождённые, т.е. природа (Творец) одаряет его ими. Это — природные дары, врождённое, данное изначально. **Задатки не могут быть приобретены или утрачены, получены или кем-либо подарены. Где, следовательно, нет задатков, не может ничего поделаться и воспитатель: у кого отсутствуют задатки к известному занятию, знанию или искусству, тот не может быть образован для этого занятия, знания или искусства.** Только при существовании задатков бывает **способность к развитию**, т.е. возможность, но ещё не наличие самого развития.

3. Так как задаткам дана *только возможность* к развитию и образованию, то на помощь им должно прийти нечто иное, чтобы претворить эту возможность в действительность. Это иное лежит **вне** задатков. Мы представляем себе, правда, задатки не в виде мёртвого, а живого зародыша (*keim*), в который вложено стремление к развитию, но всё-таки зародыш не в состоянии развиваться самостоятельно без посторонней помощи. Эта помощь заключается в **воздействии** на задаток, в полученном им раздражении, импульсе, возбуждении. Всякое развитие зависит поэтому от обоих условий: **от наличия задатка и от его возбуждения**, причём оба эти условия могут бесконечно варьироваться по своей степени или энергии. Без возбуждения не может быть развития. Задатки могут, таким образом, оставаться неразвитыми. Воспитывать — значит возбуждать. Теория воспитания является теорией возбуждения. Если образовывать значит «развивать сообразно определённой идее», то образование задатка заключается в возбуждении его для известной цели.

4. Стремление к развитию заложено в задатке. Это не неопределённое стремление вообще к чему-нибудь, а стремление к вполне определённому роду развития. Из каждого задатка может получиться не всё, что угодно, а лишь то, к чему в нём заложено стремление. Точно так же возбуждение его — второе условие его развития — не должно быть неопределённым каким бы то ни было; оно должно быть **определённым возбуждением, соответствующим природе задатка**. Если возбуждение не соответствует задатку, то оно или не оказывает никакого воздействия на задаток, или развитие принимает неестественное, ненормальное направление, образование идёт по ложному пути. Недостаток развития приводит к грубости и некультурности.

Важнейшее положение, касающееся задатков человека, заключается в том, что **закон их развития заложен в каждом из них в отдельности**. Этот закон не может быть произвольно установлен или создан, он не зависит от людей или от внешнего воздействия. Он заложен в самих задатках, не мыслим в отрыве от них, и сами задатки являются тем, что они есть только **благодаря ему**. Этот закон развития является **генетическим принципом**, принципом возникновения, благодаря которому приведённая в движение органическая сила развивает человеческие начала в человеке, который при рождении является человеком **только по задатку**. Человеческие начала, следовательно, не составляют готовой принадлежности человека, но представляют собой развитие его задатков вследствие вложенного в их органическую природу генетического принципа. Возбуждение же его зависит от внешних условий. В каждом человеке **заложен задаток** к тому, что из него **может** выйти; **определён** как закон природы ход этого развития, но осуществится ли действительно это будущее развитие — зависит уже от других обстоятельств. Этот процесс легко себе уяснить путём сравнения с зародышем растения. **Ему дано то, что из него может выйти**, — род растения; ему дано, **как** это произойдёт вообще, но не дано, **когда и как** это произойдёт в отдельном случае, так как это находится в зависимости от различных условий. Из жёлудя может вырасти только дуб в силу природы желудя и заложенного в нём закона развития

дуба: но **один** жёлудь содержит более сильное, энергичное стремление к развитию, чем **другой**; образуется ли из того или другого жёлудя дуб, зависит от солнца, влажности, почвы и других внешних обстоятельств, которые в своей совокупности обуславливают силу развития. Весь дуб не заложен в микроскопическом виде в жёлуде, но лишь зародыш его, однако зародыш именно дуба. Это — предназначение, но не предварительное образование; предопределение, но не преформация.

5. Развитие и образование ни одному человеку не могут быть **даны или сообщены**. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого **собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением**. Извне он может получить только возбуждение. Каждому присуща возбудимость, восприимчивость к побуждениям, импульсам, впечатлениям. Благоприятное возбуждение означает, что задатки соответствуют этому возбуждению. Поэтому **самодеятельность** — средство и одновременно результат образования, и свободное самоопределение — его цель, вполне зависят от свойств и силы задатков и заложенного в них генетического принципа, а также от рода возбуждения. Но и при этих условиях они являются собственным созданием человека, не подарком, а приобретённой им постоянной неотъемлемой собственностью, от обладания которой нельзя отказаться, так как она составляет сущность и создание самого ума. Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он это может осуществить в качестве индивидуума, воздействующего на внешний мир. **Результат жизни человека является, таким образом, делом его собственных рук**. Что из него вышло бы при ином воспитании в юности или даже при других задатках, этого никто не может определённо решить. Вопрос принадлежит поэтому к числу праздных, но никогда не лишне обдумать, что можно из себя выработать и выполнить в жизни при имеющихся дарованиях и полученном воспитании.

П р и м е ч а н и е 1. Было время, когда считали возможным сообщить образование. **Даже знания в собственном смысле слова сообщить невозможно**. Можно их человеку предложить, подсказать, но овладеть ими он должен путём **собственной самодеятельности, усвоить их должен своим умом**. Само собой разумеется, что не может быть поэтому и речи **о сообщении познаний**, мыслей и мнений, положений или даже набожности, добродетели и силы воли. То, чего человек не приобрёл путём своей самодеятельности, — не его; то, к чему человек сам себя не образовал, лежит не в нём, но вне его. **Всё искусство воспитания и образования не более и не менее, как искусство возбуждения**. «Свой ум — царь в голове»: Можно **наполнить** чем-нибудь тело, например, ядом, но ум наполнить ничем нельзя. Он должен самодеятельно всё охватить, усвоить и переработать. Свой ум — царь в голове, но благословение, как в отношении природных данных, так и дальнейшей деятельности, приходит свыше. Недопустимое заблуждение, что заслуги, добрые дела, достижения одного человека могут быть отнесены за счёт другого, присоединены к его уму или существу, и что это так же хорошо, как если бы он сам его совершил!

П р и м е ч а н и е 2. Из всего, что сказано выше о сущности задатков (или одного человеческого задатка), ясно вытекает, что должно следовать, когда речь идёт о прирождённых задатках к злу или добру. Добро и зло (разумеется, нравственно доброе и нравственно злое) зависят от воли человека; это свободное самоопределение воли к тому или другому. Так как волевые побуждения не могут быть прирождены человеку, то в *этом* смысле не может быть и речи о задатках к добру или злу. Можно спорить только о том, на что легче решается человек: на добро или на зло. Надо обратиться к голосу опыта. Практика учит, что отдельные люди при одинаковых воздействиях весьма различны, почему мы и говорим **о прирождённых различиях** и задатках людей, не имея, однако, возможности выяснить причину этих различий. Одному ребёнку легко даётся музыкальное образование, другой при наилучших условиях поднимается только на первую ступень этого образования.

Так обстоит дело со всеми предметами образования, так же как и со склонностями

нравственного порядка. Один ребёнок легко идёт по хорошему пути, а другого невероятно трудно направить к добру. Дурной пример, которому последний не в состоянии противостоять, не оказывает влияния на первого. Этому учит нас опыт. Человек не является в этот мир нравственно добрым или нравственно злым. Он *становится* или тем, или другим, так как обладает способностью и к добру, и к злу. Но один индивидуум легче становится добрым или злым, чем другой.

На основании отдельных опытов нельзя поэтому разрешить поставленный нами вопрос. Неуверенность или же полное недоверие к природе человека вообще и к детской природе в частности никогда не могут привести к добру, следовательно, и в области нравственного воспитания. Предвзятость и предубеждённость в отношении природы данного воспитанника лишают воспитателя возможности беспристрастно наблюдать за ним. Но осторожность, добросовестность, чуткий и бережный подход к детям являются основными качествами каждого истинного воспитателя. **Каждый ребёнок может стать добрым, может стать злым.** Нет такого средства, которое заранее с роковой необходимостью сделало бы человека исключительно добрым или злым. Иначе человек был бы не свободным, а рабом внешней необходимости и не могло бы быть речи о проступках, признании своей вины или угрызениях совести.

Воздействия, которые испытывает ребёнок, одним словом, его **воспитание** решает, как правило, пойдёт ли он преимущественно по пути добра или зла.

Каждый человек обладает, однако, в течение всей его жизни возможностью изменить первоначальное направление, так как он свободен.

Добро поэтому никогда не является чем-то завершённым, законченным; оно всё более и более развивается в человеке, так что ни на одном этапе его жизни нельзя сказать, что достигнуто совершенство. Нравственно доброе является величиной **всё более и более развивающейся**. Там, где она постоянно не увеличивается, она уменьшается и в конце концов совсем перестаёт существовать. Поэтому ни о ком нельзя в строгом смысле слова сказать, что он добр; можно говорить только, что он **становится добрым, стремится быть добрым**.

...В самих задатках не заложено ни добро, ни зло, но последнее возникает, когда решаются на то, что отвергнуто разумом. Добро, напротив, является победой разума над чувственностью, которая пытается предпочесть преходящее, удовлетворяющее чувственные влечения в настоящее время, вечному, абсолютному. Поэтому добро без самообладания, без борьбы и преодоления своих чувственных влечений невозможно, и мы легко спотыкаемся и падаем в этой борьбе. Не приходится сомневаться в том, что человеку легко делать зло, так как оно проистекает из нашей чувственности, и так же понятно, что трудно достичь добродетели, так как она возникает только в борьбе. Эта истина, высказанная Священным писанием, подтверждается повсюду данными самонаблюдения. Стремление к чистому, доброму, справедливому и т.д. ставится разумом как цель всего нашего стремления к истине. Наш дух чувствует себя удовлетворённым не в чувственной жизни, а в борьбе за добродетель, что является верным доказательством, что именно добродетель соответствует природе нашего духа. Поэтому дух, осознавший в своей интимной глубине своё стремление, жаждет только добра. Только в добре он находит удовлетворение, спокойствие, блаженство...

Совместный опыт всех стран и времён учит нас следующему: чем деятельнее учитель по своему характеру, настроенности и поведению — **тем больше его уважают дети**. Я спрашиваю у беспристрастного читателя: что же раскрывает этот опыт в отношении природы детей?

В сущности, речь идёт о состоянии, в котором рождаются дети. Церковная догма определяет это состояние, как прирождённую испорченность, как «первородный грех». Читатели знают, что это учение принадлежит к спорным теологическим вопросам. Для одних это учение несомненно, для других же оно является ошибочным, фантастичным, а потому истинным камнем преткновения. Мы не занимались бы здесь обсуждением этого учения,

если бы оно не имело решительного влияния на педагогику и всю педагогическую практику. Из-за него начинаются разногласия, с ним связан и вопрос о самостоятельности или подчинённости самой педагогики. Является ли она самостоятельной наукой или же должна раз и навсегда заимствовать свои основные начала у богословия? Имеет ли право церковное богословие издавать законы для педагогики? Этот вопрос решительно оспаривается. Значение его понятно, если только подумать, что педагогика пришла к выводу, совершенно противоположному церковной догме. Кого тогда слушать? Большинство церковных богословов утверждает даже, что опыт, этот первоисточник педагогической науки, подкрепляет вышеуказанное учение церкви. Иначе откуда берутся все проявления **непослушания, своеволия и т.д. у всех детей с самого начала до всякого воспитания?** Это, по их мнению, естественное, необходимое следствие «первородного греха». Общие следствия указывают на общую причину; следовательно, и т.д.

Необходимо ли для объяснения непослушания, своеволия и т.д. у детей принять учение о греховной природе человека — это заслуживает ещё более подробного исследования. По этому поводу можно сказать ещё многое. Во-первых, объяснение непослушания, исходящее из учения о первородном грехе, не может претендовать на то, чтобы быть действительным объяснением.

Объяснять — значит вывести факт из его естественной причины, понять его из неё. Учение же о первородном грехе не распутывает узлы, а разрушает их. Оно выводит естественные явления из непознанной, непостижимой и сверхъестественной гипотезы.

Во-вторых, защитники церковной догмы имеют обыкновение преувеличивать случаи непослушания и т.д. у детей. Они видят заблуждения и отклонения от истинного пути там, где другие находят только проявления сильной природы. Кроме того, они произвольно обобщают отдельные явления и выводят из них общее правило. Есть очень необузданные дети, но есть также и очень добродушные и податливые. Насколько велико различие детей в отношении их природной смыслённости, настолько же различны и их способности и наклонности к послушанию и непослушанию. Одного ребёнка гораздо труднее направить к нравственной, сознательной, духовной жизни, чем другого. Если принять во внимание всё указанное, то вопрос о природных свойствах детей приобретёт уже другую форму. Но сам вопрос всё же остаётся.

Можно ли давать **естественное** объяснение явлениям детской жизни? Основываются ли эти объяснения на природе самих детей? Являются ли они таковыми, как они должны быть, если их рассматривать как естественный продукт природы?

Если последнее положение верно, то **не только нет нужды** в сверхъестественной причине, но последняя оказалась бы излишней и ошибочной.

Новорожденный ребёнок — **чувственное существо, т.е.** он имеет, подобно молодому животному, чувственные инстинкты и желания. Он хочет двигаться, питаться, жить согласно своей природе. **Он хочет этого потому, что иначе не может.** Различные дети хотят этого в различной степени. Чем сильнее эти естественные задатки, тем активнее стремление к свободному развитию. Это естественное развитие встречает многочисленные препятствия: отсутствие знаний у родителей (матери), ложное представление о природе детей и их воспитании, недостаток средств, материальная необеспеченность, социальные условия. Ребёнок жаждет свободного развития. Он стремится к проявлению своей воли. Должен ли он желать проявления воли **других?** Знает ли он её, понимает ли, чувствует ли необходимость ограничения, которое вытекает из положения его родителей и их воли? Это невозможно. Он придаёт значение своей воле, своей естественной склонности к свободной деятельности, он должен придавать ей значение. **Это происходит в зависимости от различия врождённой чувственной энергии.** Явление так называемого непослушания и своеволия пропорционально силе встречающихся препятствий и естественной силе отдельного ребёнка. Ребёнок, природа которого несильно реагирует на какие-нибудь препятствия, — слабое, не оправдывающее никаких надежд существо. Чем благороднее зверёныш, тем необузданнее он ведёт себя в клетке. Социальные отношения, в сравнении со

стремлениями ребёнка к свободному развитию, не только не могут быть уподоблены тюрьме для него, но даже грубая (или, чтобы об этом не подумали дурно, естественная) природа требует для своего формирования упорядочения руководства, выработки определённых привычек, одним словом — воспитания в духе общественного и гуманного образования.

Мы прерываем на этом наше изложение, чтобы предоставить читателю самому обдумать, объяснимо ли чисто естественным путём или нет поведение наших детей. Мало пользы, если думать за воспитателя. **Только самостоятельное мышление, свободное от предассудков, поможет делу.**

Важность решения этого старого вопроса очевидна. Кто придерживается церковного учения, тот, если он последователен, будет совсем иначе воспитывать, чем педагог, который руководится своими собственными суждениями. Первый видит в детской природе греховный, ядовитый корень, который он должен выкорчевать (возможность этого трудно поддаётся пониманию мыслящего человека), второй же думает только **об естественном развитии природных задатков и сил ребёнка**, о его приобщении к культурному миру в зависимости от различия места и времени, нации и сословия и т.д. Кратко говоря, различие взглядов на человеческую природу имеет решительнейшее влияние на все важнейшие вопросы воспитания, преподавания, дисциплины, методы и т.д.

6. Всякое умственное развитие начинается с самого незначительного начала, с точки, исходит из минимума, равняющегося по идее почти нулю, и расширяется до мыслимого максимума, какой вообще может быть представлен для всего человечества как конечная граница человеческого развития. Кроме этого общего максимума, существует для каждого отдельного человека высшая точка образования, индивидуальный максимум, который может быть достигнут (если предположить наиболее совершенное согласование возбуждения с задатками), но он лежит ниже общего максимума человечества. Имеется общий горизонт человечества. Горизонт отдельного человека бесконечно уже, чем горизонт всего человечества. Общий горизонт является продуктом развития всего человеческого рода. Отдельный человек может содействовать его расширению, и выдающиеся представители человечества так и поступают. Как далеко может простираться такое расширение, никак нельзя предсказать заранее. Но оно имеет *предельный* объём, потому что силы человека и всего человечества ограничены...

Примечание. В каждом ребёнке существуют общечеловеческие задатки. В этом все между собой сходны, и в этом отношении все имеют одинаковое назначение; цель или идеал человечества едины, хотя они ещё никогда не были вполне достигнуты ни отдельным человеком, ни всем человечеством. Наравне с этим сходством в задатках и назначении существует врождённое различие между отдельными людьми, бесконечное разнообразие в единстве и сходстве. Единое и сходное проявляется при развитии в различном и индивидуальном. Поэтому каждый сходен со всеми, с целым, как в отношении задатков и назначения, так и в отношении общего закона развития; но в пределах этих границ существует бесконечное различие в роде и степени развития и образования. С развитием обнаруживается сильное различие, индивидуальность. Чем более, однако, развивается в отдельных индивидуальностях общее, человеческое, тем более образуются между ними сходство, так что все, достигнув цели образования, снова становятся друг на друга до известной степени похожими. Следовательно, благодаря единству общечеловеческих задатков и общему пути развития, все, достигшие истинного образования, доходят наконец до одинаковой цели, притом каждый с присущей ему индивидуальностью. Совершенный человек соединяет, таким образом, в себе общую человеческую природу с ярко выраженными индивидуальными особенностями. В первом отношении всякий схож со стоящим с ним на одной ступени; в последнем отношении всякий похож только на самого себя. Настоящее воспитание стремится поэтому достигнуть для всех воспитанников одной цели, но уважая и принимая во внимание особенности каждого. Каждому в жизни предстоит решить особую задачу.

Каждый не должен быть равен другому, но высшему каждый подобен.

Как же достигнуть того? — Всяк будь в себе совершенным (Шиллер).

7. Ход развития или процесс развития отдельного задатка или всех задатков от начальной точки до конечной или по направлению к конечной точке совершается постоянно, безостановочно, непрерывно, проходя все промежуточные ступени, хотя они не всегда могут быть указаны. Развитие скачками или перепрыгивание немислимо, потому что ум не растяжимая в пространстве (экстенсивная), но внутренняя (интенсивная) величина. Нельзя указать его объёма, а только *степень* его деятельности. Поэтому развитие ума зависит от закона непрерывности. **Всякое постепенное изменение органического существа должно неизбежно идти без скачков, путём непрерывного движения вперёд, постепенных переходов, с прохождением всех степеней и промежуточных ступеней, лежащих между конечными пунктами.** Таков применимый к развитию внутренней природы математический закон природы.

Примечание. Хотя нельзя возразить ничего основательного против этого (априорного) закона, однако из него нельзя вывести правила, на основе которого можно было бы всегда определить степень внутренней деятельности. Внутренние, или интенсивные величины неизмеримы, потому что нельзя подобрать для них постоянного мерила. Их измерение происходит только путём сравнения с экстенсивными величинами. Так, например, мы измеряем степень силы по времени и пространству, т.е. по скорости приведённых ею в движение тел: силу звука — по числу колебаний струн; степень тепла — по расширению тел, произведённого ею, и т.д. Но вполне удовлетворительным мерилем интенсивных сил это служить не может. Недостаёт определённой точки, из которой мы могли бы исходить, и степень силы всякой способности вечно изменчива. Даже большая или меньшая ясность представлений не может быть измерена, потому что она зависит от живости образования представлений внутренним восприятием (*der innere Sinn*). Последнее же в свою очередь находится в зависимости от двух факторов: от силы восприимчивости или впечатлительности и силы самого впечатления или импульса. Но, несмотря на это, установление закона непрерывности в развитии задатков не бесполезно, если не в положительном, то хотя бы в отрицательном смысле, т.е. для того, чтобы мы при образовании избегали действительных скачков и пропусков.

8. Развитие задатков человека происходит во времени, последовательно. Не все задатки развиваются одновременно одинаково энергичным образом. Развитию некоторых из них предшествует развитие других. Первые мы называем высшими, вторые низшими задатками. Развитие рассудка и разума предполагает, например, известную степень развития способности восприятия, воображения, памяти и т.д. Конечно, дух человеческий, несмотря на разнообразие задатков, — определённое, целостное единство, так что мы, строго говоря, можем рассуждать только о развитии **одного человеческого задатка в различных направлениях.** Всякое возбуждение или развитие в одну сторону или в одном из этих направлений должно, следовательно, затрагивать весь дух. Но ради лучшего понимания мы говорим о различных задатках, что означает не что иное, как развитие единого духа в различных направлениях. Развитие в высших направлениях или развитие высших задатков предполагает предшествующее развитие в низших направлениях или развитие низших задатков. В человеческом духе всё находится, однако, по природе органического существа в постоянном взаимодействии. Но возбуждение высшего задатка действует всё-таки более решительно и сильно на низшие задатки, чем наоборот. Так, например, деятельность рассудка и разума невозможна без деятельности памяти или воображения, или другой, низшей умственной силы...

Человек должен всю свою жизнь стремиться к тому, чтобы получить власть над собой, управлять самим собой. Свобода воли тоже не заключается в способности поступать без всякого основания, намерения и цели, принимать решения без всяких побудительных причин. Она состоит в том, что воля не связана необходимостью следовать чувственным побуждениям, а может пойти им навстречу или их устранить. Человек, обладающий свободой, сам собой управляет, но он никогда не действует безосновательно, беспричинно, а

исходит из известных соображений. Это — свобода выбора между побуждениями. Поэтому утверждение, что человек может что-либо желать только чтобы желать, из чистого своеволия, противно здравому смыслу. Он всегда хочет чего-то, и это что-то является настоящей причиной его желания. Душа никогда не поступает без цели, какой бы туманной эта цель ни представлялась. **Всякая практическая духовная деятельность состоит из двух элементов или факторов: из побуждения или импульса, который представляет цель действия, и решения, принимаемого за или против побуждения**, в результате чего и возникает желание. Побуждения не составляют ещё желания, но только возбуждение к нему; они имеются ещё до совершения действия. С ними дело обстоит совершенно так же, как с непосредственными восприятиями. Последние образуют материал мышления; разум их затем использует. Также и воля использует побуждения.

Эти предварительные замечания необходимы для установления истинного понятия о человеческой свободе. Последнюю слишком часто смешивают с произволом. Дети, когда у них нет уроков, и им, следовательно, не надо исполнять своих обычных обязанностей, говорят: «Мы свободны», т.е. можем теперь произвольно и как вздумается употребить своё время. Это совершенно неприменимо к настоящей свободе. **Чем более совершенствуется человек, тем менее он склонен к своеволию и произволу. У человека, достигшего полного совершенства, свобода совпадает с необходимостью.** Такой человек не может поступать иначе, чем он должен; а должен он поступать не иначе, чем хочет. **С каждым шагом, приближающим к совершенству, суживается сфера произвола.** Эти положения мы поясним ещё несколькими примерами.

Математик может выбрать какую угодно задачу, которую хочет решить; но решать её он не может как угодно: решение должно соответствовать природе задачи. Юноша может свободно (если тому благоприятствуют склонности, обстоятельства и т.д.) предназначать себя для известного призвания или положения. Но раз он это сделал, то последующие шаги совершенно не зависят от его произвола, если только он желает достигнуть своей цели.

Чем человек невежественнее и грубее, тем обширнее область представлений и поступков, которые для него возможны. Он представляет себе такие вещи, какие не может себе вообразить ни один разумный человек, и совершает тысячи поступков, совершенно невысказанных для более нравственной природы. Последняя использует так называемую свободу, чтобы обуздать и смирить произвол. **«Истина сделает вас свободными» — это значит: освободит от ложных представлений и всевозможных дурных побуждений, но в то же время ограничит мышление и волю областью истины и нравственности.** Многие видят в законах и обычаях, даже прекрасных и благородных, тягостное ограничение своей свободы, но это только те, которые не согласовали ещё своё мышление и желания со своим долгом. Понятие об истинной свободе неотделимо от понятия о совести.

В заключение ещё одно педагогическое замечание.

Можно сказать, что у воспитателей и учителей почти вошло в обычай доказывать важность и значительность какого-либо средства воспитания или обучения путём установления его влияния на все три основные способности: способность познания, чувства и воли. Нередко нам приходится читать пространные рассуждения о всестороннем действии предлагаемого материала. Но часто это бесполезный, ничего не доказывающий труд. **Совершенно очевидно, что, благодаря единству человеческой души, возбуждение какой-либо одной способности отражается на всей душе.**

Мы часто поэтому стремимся доказать **всестороннее непосредственное воздействие всякого средства обучения непременно на все функции души.** Вспоминаю при этом, что читал когда-то подобное восхваление рекомендуемых для мальчиков работ из картона в ширококвотельных рекламах какого-то заезжего авантюриста. Это можно распространить на любое средство обучения, несколько не доказав, таким образом, его превосходства над другими. Но легко обойтись и без такого восхваления. **Если средство обучения действует природосообразно на одну какую-либо способность, то этим уже доказана его пригодность.** Оно способствует в таком случае всему духовному развитию. Разница лишь

в том, возбуждает ли учебный материал непосредственно способности низшего или высшего порядка. Но даже и не это имеет первенствующее значение. Многое зависит также от возраста ученика и других обстоятельств. Всего же важнее метод.

По выяснении этих предварительных положений мы переходим к общим дидактическим правилам. Последние основываются и выводятся из установленных нами психологических законов. Для распределения этих правил мы должны принимать во внимание различные моменты или предметы, определяющие преподавательскую деятельность. А именно: 1) человека, подлежащего обучению, ученика — субъекта; 2) предмет ученья и обучения — учебный предмет — объект; 3) внешние условия, в которых находится ученик, время, место и т.п.; 4) обучающего учителя.

Мы будем распределять отдельные правила в соответствии с этими рубриками. При этом, само собой разумеется, не имеется в виду абсолютное их разделение; так как одно и то же правило из одного раздела распространяется на другой. Поэтому распределение правил по установленной классификации должно происходить только соответственно преобладающему в них моменту. Мы должны заранее заметить, что образование человека везде является целью обучения. Поэтому все остальные моменты, оказывающие влияние, — учебный предмет, метод преподавания, сам учитель, — составляют только *средства* ведущие к этой конечной цели, и должны быть, следовательно, приспособлены к потребностям обучаемого ученика. Читателям известно основное положение кантовского гуманизма: «Ни в ком нельзя видеть только средство». Это вполне правильно: каждый человек является самоцелью. Коренные права всякого человека — право быть человеком, жить по-человечески, приобретать имущество, располагать им, свободно пользоваться своими силами, не встречая препятствий в их развитии и применении (право свободы), — не должны быть затронуты. Но человек может добровольно обратиться в средство, орудие. **Так поступает учитель, применяя свои силы как средство воспитания ученика. Точно так же учебные предметы являются не целью, а средством. Ученик существует не ради них; они служат ему.** В воспитании и обучении высшим является, таким образом, не объективное, а субъективное начало. Всё обучение происходит ради образования субъекта.

Окончание в следующем номере.