

Пауль Барт

ЭЛЕМЕНТЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Сила воспитания

§ 1. Исторический обзор. Не одно только воспитание образовывает подрастающего человека; другой могущественной силой является природа; действует также и социальная жизнь в ее целом, то что называется "средой" (по Гербарту "Umgang"). Поэтому, вполне мог появиться взгляд, что человек обязан всем не воспитанию, а этим двум последним факторам.

Вопрос этот в общих чертах рассматривается в истории с точки зрения той или иной философской системы. Классическая древность, вообще говоря, вполне доверяла воспитанию. Уже повседневный опыт показывал, что знание и навык могут быть приобретены посредством обучения. Вот что говорит Квинтилиан[1] по этому поводу, являясь выразителем всей эпохи: "я допускаю, что один уступает другому в духовной одаренности и этим обуславливается степень достигаемого им успеха, но не было еще случая, чтобы старанием нельзя было ничего добиться".

Что же касается собственно воспитания, в смысле выработки воли, то древние были о нем очень высокого мнения, особенно со времен Сократа, для которого возможность обучать добродетели была убеждением всей его жизни. Ученик Сократа, Платон, является в этом вопросе его последователем. По мнению Платона, кто знает добро, тот творит его, а кто не творит добра, тот значит и не знает его, не имеет правильного понятия о добре и зле. Добродетель есть знание и чувство меры[2]. Оно дает возможность познавать горе и радость и применять их в соответствующей мере для поддержания жизни. Порок — не что иное, как заблуждение и незнание. "Но ни одна душа не лишена знания по своей воле"[3]. Поэтому "никто добровольно не зол"[4]. В своем интеллектуализме Платон заходит так далеко, что определяет мужество, как правильное представление о том, чего стоит и чего не стоит бояться[5], совершенно упуская из виду другой элемент мужества, воздействие воли, отступающей под влиянием ужаса в тех случаях, когда нет привычки к опасностям. Согласно всему сказанному, он приписывает великую силу воспитанию. О нем больше всего заботится он в своих наставлениях, делаемых в наброске идеального государства. По его мнению, процветание государства обеспечено, если только воспитанию дано верное направление; все же остальные части государственного управления он явно считает менее важными[6].

Правда и он ставит известные границы воспитанию, различая благородные и неблагородные натуры. Под последними он подразумевает такие, которые никогда не могут достигнуть известной нравственной и умственной силы, что обнаруживается с детства. Такие личности должны, поэтому, быть отнесены[7] к третьему, низшему сословию, члены которого никогда не становятся самостоятельными, никогда не выходят из повиновения. Платону известно также огромное влияние наследственности и он предписывает правителям, чтобы они, сохраняя по виду общность и свободный половой подбор, все же обеспечивали возможность наиболее сильным мужчинам сходиться с наиболее сильными женщинами и этим создавали бы наиболее благоприятные условия для произведения потомства[8]. Но Платон нигде не говорит, что воспитание совершенно бессильно в отношении к неблагоприятным натурам; по-видимому он только опасается, что неблагородные натуры не достигнут нормальной для двух первых сословий высоты нравственного и умственного развития.

У Аристотеля еще большее значение чем у Платона, приобретает иррациональный элемент — сама по себе слепая воля, которая так часто противодействует самым ясным и очевидным положениям. По его мнению, наряду с природой и мышлением, достижению добродетели должно еще способствовать приучение[9]. "Обучение и приучение должны находиться в полной гармонии и действовать сообща"[10]. Согласно его взглядам, всякая добродетель, а следовательно и мужество, есть некоторое состояние сознательной воли (>xiz proairetic»). И еще решительнее Платона отказывает он известным натурам в возможности достигнуть нравственного совершенства при помощи воспитания[11]. Тем не менее и он считает "законы и воспитание" предметом заботы тех, кто кладет начало государственному устройству[12]; "законодатель прежде всего должен заняться вопросом о воспитании юношества"[13]. Говоря о наследственности, он совершенно определенно указывает только на физическую природу и душевный уклад родителей и ребенка; нравственным же свойствам он не приписывает, по видимому, безусловной наследственности, и, если они плохи, считает возможным с ними бороться[14]. Итак, Аристотель тоже верит в великую силу воспитания, причем находит, что воспитание не должно быть, конечно, исключительно интеллектуальным.

Христианство не в меньшей степени исповедует ту же веру. Прежде всего эта вера основывается на большем расположении детей к добру, на которое указывают хорошо известные слова Христа о детях. Еврейское воспитание было очень строго; оно покоилось на телесных наказаниях, особенно в последние столетия перед Р.Х. [15]. На это указывают следующие выражения, взятые из сочинений этих столетий: "кто любит свое дитя, тот держит его постоянно под страхом розги, чтобы потом иметь от него радость". (Исус Сирах 30, 1). "Кто щадит свою розгу, тот ненавидит сына, кто же любит его, тот часто и наказывает" (Изречения Соломона 13, 24). "Наказывай твоего сына и он будет тебя радовать" (Изречения Соломона 29, 17). Сравни далее в тех же "Изречениях" 29 и 15; 23, 13 и 14. В Новом Завете, напротив, предписывается другое обращение. В послании к Колоссянам находим (3, 21): "Отцы не раздражайте детей ваших, дабы они не унывали". А в послании к Ефессянам (6, 4): "и вы, отцы, не раздражайте детей наших, но воспитывайте их в учении и наставлении Господнем".

В продолжение всех средних веков, несмотря на церковный догмат о первородном грехе, действие воспитания считалось неограниченным. "Душа, как говорит Hrabanus Maurus[16], подвержена всякого рода видоизменениям", а следовательно и действию воспитания. Правда, методы были скорее ветхозаветные. За основание всей теории воспитания принималось положение: "Страх Божий есть начало премудрости"[17]. И воспитательные меры были скорее рассчитаны на внушение страха, чем на внушение любви.

Педагогика Возрождения повторяет в существенных чертах то, что высказала классическая древность[18]. "Человек не рождается готовым, а постепенно образовывается". "Прирожденные свойства сильны, но еще сильнее хорошее обучение"[19]. — Так восклицает Эразм и договаривается далее до следующих положений: "Природа, дав тебе сына, передала тебе не что иное, как сырую и необработанную массу; от тебя зависит придать наилучшую форму пластичному, для всякой обработки пригодному материалу. Если ты отнесешься к этому делу со вниманием, в результате, так сказать, получится бог, в противном случае — зверь"[20].

Своего кульминационного пункта вера в силу воспитания достигла в XVII и XVIII столетиях, когда подготовлялось, а потом и господствовало, Просвещение.

Известно как определили Кант просвещение: "Выход человека из того несовершеннолетия, которое он сам себе создал". Действительно, в это время мы

сталкиваемся с полным отказом от предания, особенно в области религии, с тех пор как Герберт Чербери предложил в этих вопросах полагаться не на авторитеты, а на самого себя[21]. Но это было лишь отрицательной программой, которая бы не могла бы развиваться в могучее умственное движение. Положительная программа заключалась в системе естественных, т.е. разумных наук, выработанной во второй половине XVI столетия, когда откровению и преданию, которые только и признавались в средние века, был противопоставлен "естественный свет", т.е. человеческий разум.

Наиболее важной частью этой системы являлась "естественная религия". У античных философов, вновь приобретших известность, в особенности у Платона и у стоиков, были найдены некоторые идеи, которые до тех пор считались исключительно принадлежащими христианству. А именно, главным образом идеи об едином или, по крайней мере, над всем миром господствующем Боге, о бессмертии души и о воздаянии после смерти. Так как греки не получили откровения, то эти религиозные идеи должны были носить у них "естественный" прирожденный характер, подобно тем идеям, которые подразумевал апостол Павел, говоря:[22] "Язычники, не имеющие закона, по природе законное делают; не имея закона, они сами себе закон; они показывают, что дело закона у них написано в сердцах". Вытекая из разума и требуя для своего проявления только размышления, эта прирожденная "естественная" религия[23] была, следовательно, общей всем людям и наиболее приспособленной для водворения всеобщего мира; религия же откровения делила людей на секты и таким образом служила раздору. Эта-то естественная религия, названная так Жаном Боденом, частью самостоятельно, частью в соединении с близкой по содержанию, но не прирожденной, а логически выведенной, религией Локка и других мыслителей, составляла миросозерцание тех образованных людей, которые в духовном отношении были независимы от церкви. Английские "свободные мыслители" и моралисты, Руссо, Лейбниц и Вольф, а также многие популярные философы, исповедывали эту веру и по своему обосновывали сохранившее для них значение трехзвучие: Бог, бессмертие и воздаяние. Шиллеровское стихотворение "Три слова веры" — последний отпрыск естественной религии, жившей под низами сознания большую часть XIX столетия, даже вплоть до настоящего времени. У Шиллера мы находим другое трехзвучие: Бог, свобода, добродетель, но последняя понимается им в кантовском смысле, а именно, она теснейшим образом связана с бессмертием и воздаянием.

Как естественная религия вторглась в область внутренней жизни, так "естественное право" — в область внешней. Последнее так же выступило против унаследованного положительного права, как естественная религия против унаследованной религии. Естественное право ни в каком случае не является правом сильного, как можно было бы судить по названию. Наоборот, это идеальное право всеобщего равенства, а тем самым и всеобщей свободы. Оно получило свое начало в классической древности, у стоиков, которые каждого человека, как обладателя части божественного разума, считали по существу равным всякому другому человеку, и признавали, поэтому, всех людей равноправными и свободными. Естественное право произвело переворот в праве государственном, создав демократическую и конституционную теорию государственного строя; так же сильно повлияло оно и на уголовное право, способствуя переходу от теории возмездия к теории устрашения и содействуя благодаря этому (несмотря на свое название теории "устрашения") большей человечности в наказаниях. Наконец, его же духом проникнуто международное право[24].

Результатом воздействия естественного права является также, до некоторой степени, система "физиократии", т.е. господства природы в народном хозяйстве, которая была основана Ф. Кенэ, а у Адама Смита обратилась в систему

"естественной свободы". Физиократы хотели заставить признать силу природы в двояком отношении: во-первых, они считали почву, естественный элемент производительности, единственным источником богатства, во-вторых, противопоставляли всем государственным ограничениям свободы торговли и передвижения принцип: *Laissez faire! Laissez passer! Le monde va de lui même*[25].

И не только в практической, но и в теоретической философии стала властвовать "природа". Христианская традиционная мораль была дуалистической и естественное состояние человека объявила греховным и нуждающимся в искуплении. В противовес ей Спиноза основывает вполне монистическую, естественную этику, в которой нравственность является не победой над естественными свойствами, а дальнейшим развитием их. Он исходит из "высшего закона природы"[26], стремления всякой вещи к самосохранению. Его последователем является Шефтсбери, который, однако, совершенно расходится со Спинозой по другим вопросам. Но нравственность он видит в гармонии "естественных аффектов"[27].

И вот, подобно естественной религии, естественному праву, естественной свободе в народном хозяйстве, естественной этике, возникла также естественная "согласная с природой" педагогика, в противоположность неразумному средневековому методу, против которого горячо боролись уже Эразм и Монтень. Вольфганг Ратке первый сформулировал ее лозунг: *Omnia juxta methodum naturae!* Все по методу природы! Он совершенно сознательно пошел против прошлого, как показывает его ликующий возглас: *"Ratio vicit, vetustas cessit"*[28]. — "Разум победил, сдалась старина".

Как во всем остальном, так и в педагогике, поборники согласного с природой метода преисполняются доверием к этому методу и к самим себе. Светила европейской мысли возлагают большие надежды на новую, согласную с природой педагогику, ожидая от ее воздействия немедленного, большого подъема и наискорейшего, всеобщего усовершенствования во всем человечестве Европы. Уже "Государство—Солнце" Кампанеллы (1623) придает такое же значение воспитанию, как и "Республика" Платона. Одним из трех всемогущих министров этого идеального государства является министр просвещения, а стены города в нем покрываются поучительными картинами и исписываются научными наставлениями, т.е. даже стены города служат до известной степени целям обучения[29]. Что касается Ратке, он надеялся при помощи своего "Lerkunst" (искусства преподавания) не только улучшить обучение, но также внести единство в язык, управление и религию Германии. Говорят, Лейбниц воскликнул: "доверьте нам воспитание и менее, чем в сто лет, мы изменим характер Европы"[30]. Великий государственный человек Тюрго заявляет в одной из докладных записок королю о муниципалитетах (1775): если бы организовать воспитание по предложенному им плану, "через десять лет получилась бы новая Франция, которая из всех народов заняла бы первое место в мире по своему духовному развитию, готовности всех жертвовать собой, по своим добрым нравам и любви к родине"[31]. Политик Ла Шалотэ (La Chalotais) говорил в 1763 г.[32]: "установленное законами и правильно выполняемое обучение в несколько лет изменило бы нравы целой нации". Вазедов находит, что устройство школ и занятий является наиболее пригодным и верным орудием для того, чтобы в целом государстве водворить или сохранить счастье, соответствующее особенностям этого государства"[33]. Кант восклицает: "человек может стать человеком только благодаря воспитанию. Он — то, что из него делает воспитание". "В воспитании кроется великая тайна совершенства человеческой природы... Разве не заманчиво представить себе, что благодаря воспитанию человеческая природа будет развиваться все лучше и лучше, и что ей можно придать форму, соответствующую человечеству (т.е. идеалу человечности, гуманности). Это открывает нам перспективы на будущее, более счастливое поколение людей"[34]. Последний из представителей Просвещения Песталоцци, уже переросший односторонний

интеллектуализм просветительного движения, тем не менее разделяет его оптимизм. Его идеальный, гуманный помещик Арнер "рассчитывал не более не менее как на поколение, столь же отличающееся от предыдущего, как день от ночи"[35]. И. Гердер, во многих отношениях отступающий от просветительного движения, все прославляет в повышенном тоне силу воспитания: "кто может сказать, что правильно поставленное воспитание бесплодно! Ведь все, чем обладает человек, он приобрел или, вернее сказать, приобретает в продолжении всей жизни благодаря воспитанию"[36].

То же отношение к вопросу находим мы и в философии, независимо от основной точки зрения. Рационализм Лейбница и критицизм Канта привели к тем же выводам, как и эмпиризм Локка. Этот последний заявляет: "Смею утверждать, что из десяти человек, которые нам встречаются, девять делаются такими, какие они есть — хорошими или дурными, полезными или вредными для общества — благодаря полученному ими воспитанию"[37]. "Привычка обладает большей властью, чем природа"[38]. Локк признавал еще известные способности духа и не считал, что все получается извне. Зато Гельвеций, который еще решительнее Локка исповедует сенсуализм, говорит следующее: "неравенство умов объясняется действием известной причины, а именно — различием воспитания"[39]. "Для воспитания нет ничего невозможного: оно заставляет танцевать медведя"[40].

Приведенных выражений вполне достаточно, чтобы показать, как много великих людей, самых различных направлений, упорно верили в воспитание. Лишь в XIX столетии раздались против него критические голоса. По мнению Шопенгауера, подобно тому как всякая вещь в природе отличается своим качеством, так и среди людей — каждый отличается так называемым "умопостижимым", прирожденным, неизменным характером, который проявляется в его эмпирическом характере, т.е. в его поступках; воспитание может лишь обогатить этот характер познанием, но не изменить его основного направления[41]. Всякий приобретенный характер есть только познание и приведение в систему прирожденных влечений. Дурной, эгоистический человек становится благодаря влиянию воспитания только предусмотрительнее; также и раскаяние заключается не в видоизменении воли, а познании; оно, по Шопенгауеру, есть познание истинной цели и истинных отношений, которым не соответствовало совершенное действие[42]. Хороший же, т.е. по Шопенгауеру, главным образом, способный сочувствовать человек, не может быть испорчен дурными примерами и наставлениями. Только сильные потрясения способны внести полный переворот: например, светского человека обратить в аскета, как это случилось со святым Франциском Ассизским (из древних Шопенгауер мог бы привести человеконенавистника, Тимона Афинского). Тогда изменяется вся сущность человека, а не исключительно воля, которая, собственно, никогда не может измениться по существу.

Итак, Шопенгауер одержим фатумом наследственности. Он приводит очень много примеров, чтобы показать ее принудительную силу[43]. Взгляд Шопенгауера основан на его наблюдении и на его метафизике. Но и биология, в область которой входит вопрос о границах наследственности, пришла почти к тому же выводу. Получившее широкое распространение учение Дарвина, примыкая к теории Ламарка, признало два внутренних фактора образования организмов: наследственность и приспособляемость. Из них приспособляемость является крайне медленным процессом, который в пределах одного поколения производит лишь весьма незначительные изменения, между тем как влияние наследственности сразу заметно в каждом поколении. Поэтому, более популярные точки зрения подчеркивают сильнее наследственность, чем приспособляемость. Возникло учение, очень сходное с учением Шопенгауера. В 1859 году П. Брока в Париже основал антропологическое общество и тем самым положил начало, если и не новой науке,

то все же новому взгляду на человека, как на существо физическое, которое различается не только по расе, но и по другим разнообразным формам жизни. Уже Брока рассматривал уголовную антропологию, как самостоятельную ветвь, указывая на особенности черепа преступника. В 1868 году Дарвин в своей книге "Изменение животных и растений в домашнем состоянии" (Variation of animals and plants under domestication) ввел в специальную науку новое понятие "атавизма", возвратной наследственности, на которое, правда, надолго до этого указывал П. Люка[44], но Дарвин подтвердил его многочисленными, новыми наблюдениями. Ц. Ломброзо воспользовался этим понятием для уголовной антропологии. Он пытался выяснить существование особой человеческой разновидности, прирожденного преступника, который отличается от нормального человека анатомическими, физиологическими и психическими признаками, как например, покатым назад лбом, выдвинутыми челюстями, тупостью внешних чувств (за исключением зрения) и чувствований (как высших, так и низших). Существование подобной разновидности достаточно объясняется, по его мнению, атавизмом и постоянством особенностей и диких инстинктов первобытного человека, с которым прирожденный преступник имеет много общего[45].

Итак, наследственность казалась всемогущей. Согласно этому взгляду, пороки родителей тяготеют над детьми. В особенности статистика подтвердила, что благодаря пьянству родителей в детях обнаруживаются разнообразные формы слабоумия и нравственной слабости. Даже А. Вейсман, который только прирожденные, конститутивные свойства считал передающимися по наследству и не признавал того же за приобретенными свойствами, должен был согласиться с фактами[46] и пытался их объяснить согласно своей теории. В романах и драмах в мрачных красках изображалась трагедия наследственности. Г. Ибсен показывает в "Приведениях", как в нас бродит[47] то, что мы унаследовали от отца и матери, как в частности Освальд Альвинг, вследствие пьянства своего отца, родился на свет с предрасположением к слабоумию, погиб в ранней молодости; Э. Золя рассказывает в романе "Человек-Зверь" как Жак Лантье, сын пьяницы Жервес и беспутного, эгоистичного Лантьеана, и внук таких же пьяниц, одержим навязчивой идеей или, вернее, испытывал настойчивое влечение совершить убийство: лучше всего перерезать девушке горло; как он к своему собственному ужасу чувствует, что это влечение — "дикий зверь, которого он в себе замечает", становится все сильнее, как он избегает всего спиртного, убедившись в том, что "малейшая капля алкоголя приводит его в бешенство"[48]; как в конце концов он все таки поддается своему влечению и без всякого повода, без всякой ненависти, и не смотря даже на искреннюю привязанность, убивает свою возлюбленную. Наиболее прославившимся или, вернее, нашумевшим примером такого рода является "Юкэ", из штата Нью-Йорк. От одного пьяницы, голландского выходца, по имени Юкэ, который родился в 1730 г. и вел в своем скалистом захолустье мало цивилизованный образ жизни, произошли, на сколько удалось проследить на протяжении пяти поколений, 709 человек. Из них 180 жили подаянием, 79 были преступниками, 52,4% женщин, т.е. более половины (всего около 170) занимались проституцией[49].

Таким образом постепенно ослабела непоколебимая в XVIII веке вера в воспитание. Не раз случалось, что ребенок какого-нибудь первобытного народа, с раннего детства перенесенный в другую цивилизационную обстановку, воспитанный в атмосфере культурных потребностей и способностей, и, по-видимому, основательно приученный к цивилизации, при первом удобном случае отворачивался от своей новой родины и возвращался к старому, нецивилизованному образу жизни. Ссылки на подобного рода случаи тоже подрывали значение воспитания. Так, например, был привезен с острова Люзон в Маниллу трехлетний негритос и его усыновил богатый американец под именем Педрито. Ему дали

хорошее воспитание в Манилле, затем в путешествиях по Европе и Америке он изучил язык, испанский, французский и английский, и, сделавшись молодым человеком, выглядел вполне джентльменом. Но приблизительно спустя два года после своего возвращения из Европы, он вдруг пропал, убежал в горы к своему роду. О нем никогда бы больше не услышали, если бы случайно с ним не встретился немецкий естествоиспытатель, посетивший горы его родины. К удивлению этого последнего, негр заговорил с ним по английски и просил передать привет своему покинутому приемному отцу[50]. Особенно много таких примеров приводят миссионеры.

§ 2. Современная точка зрения. Между тем естествоиспытатели постепенно припомнили истинный фактор изменчивости, констатированный Дарвином после Ламарка, а именно, приспособляемость, которая, в противовес консервативной тенденции наследственности, способствует прогрессу и изменению. В особенности же здесь имелась в виду душевная приспособляемость к изменившимся условиям, которую так часто можно встретить в животном царстве. По-видимому, ничто так не прочно, как инстинкты, т.е. действия, которые, покоясь на бессознательных представлениях, унаследованных от целого ряда поколений, составляют для животного необходимое орудие в его борьбе за существование. Однако, они поддаются видоизменению уже в первом поколении, а через несколько поколений это видоизменение становится уже наследственным. Животные на необитаемых островах совершенно не боятся человека, как это наблюдал Дарвин на Галопагских островах. Но, как только человек появляется среди них, они быстро учатся боязни, и спустя несколько поколений эта боязнь переходит к их потомкам уже в виде инстинкта[51]. Дикие инстинкты живущих на воде животных с помощью приручения исчезают через несколько поколений. Даже льва можно приручить и чем он моложе, тем успешнее это можно сделать. Не только чувства, но и проявления их становятся другими. Так, например, лай собаки приобретен ею лишь в период ее прирученного состояния. В диком состоянии собака не лает, она воет и роет землю[52]. Явилось предположение, что если столь могущественные, столь укоренившиеся наклонности, как инстинкты, могут быть изменены, то и человеческое дитя должно поддаваться воспитательному воздействию, тем более, что у ребенка несравненно меньше инстинктов, чем у молодого животного и потому дух его более свободен, чем душа животного. Далее, для окончательного закрепления преобразования природе нужно несколько поколений, тогда как человек, благодаря сознательному регулярному воздействию, может привить желательные ему наклонности уже в первом поколении.

Одновременно раздались голоса, которые — являясь реакцией против прежнего преувеличения — сочли возможным подвергнуть некоторому сомнению непреложность и неизбежность наследственности. Так, например, А. Оден[53], основываясь на весьма обстоятельном исследовании — он рассмотрел происхождение и воспитание 6384 французских литераторов, живших от 1300—1830 г. в пределах французской разговорной речи — считал себя вправе утверждать, что не наследственность, а окружающая обстановка и воспитание обуславливают, если не происхождение, то развитие таланта[54]. О. Лоренц на основании многочисленных генеалогических исследований нашел, что даже алкоголизм и душевные болезни далеко не всегда наследуются, что во многих семьях, быстро развиваясь, они пропадают уже в ближайшем поколении, проявляясь только в виде исключений[55]. Обратимся к потомству Анны Безумной, королевы Испании, к которому и принадлежат австрийские и испанские регенты и прочие члены обеих линий Габсбургского Дома. В австрийской линии безумие Анны совершенно не передалось по наследству. В Испанской линии оно как будто бы проявилось в правнучке ее, Дон Карлосе, известном инфанте, так идеализированном Шиллером.

Однако, неизвестно чему следует приписать его болезнь: тяжести ли наследственности или несчастному падению, случившемуся с ним на 17-м году его жизни[56]. В первом случае часть вины лежала бы также на весьма распространенном в Габсбургско-Испанском Доме кровосмешении, которое как раз при его предшественниках способствовало развитию болезненности. Но несмотря на вредное влияние этого кровосмешения, среди бесчисленного множества потомков Анны едва ли найдется хоть один несомненный случай душевной болезни.

Главная же поддержка против фатализма теории наследственности явилась со стороны физиологии, и заключалась эта поддержка в новом, внесенном ею понятии внушения. Это последнее прежде всего было применено к болезненному состоянию гипноза, который был открыт Braid'ом в 1841 г. для целей физиологии, а после него стал изучаться и психологией. Физиологически гипноз является состоянием близким ко сну, но нарушающим меньшее количество функций, чем сон[57]. Психологически, это искусственное сужение сознания, вызванное взглядом или прикосновением гипнотизера, или продолжительным однообразным впечатлением, с помощью которого все остальные мысли становятся минимально сознаваемыми, как во сне; только намеренно пробужденные гипнотизером представления, "внушения", заполняют все сознание, вне конкуренции с обычным его содержанием. Гипнотизер с помощью слов может пробуждать воспроизводимые представления, которые по всей вероятности обладают живостью галлюцинаций; он может, предлагая предметы и неверно называя их, создавать иллюзии (например, заставить принять картофель за яблоко); может вызывать движения, проделывая их сам или только отдавая приказания; он может придать мускулам определенное положение и заставить их совершенно оцепенеть в таком состоянии; он может, наконец, заставить находящегося в состоянии сомнабулизма выполнять по своему приказанию всевозможные сложные действия. Загипнотизированное лицо безвольно под его властью, потому что задерживающие (или тормозящие) представления недостаточно ясно сознаются им. Эти задерживающие представления отсутствуют не в полной мере; они тем сильнее действуют, чем более вошли в привычку за время всей предшествующей жизни. Целомудренная женщина, которой гипнотизер приказывает поцеловать незнакомого ей мужчину, сначала не делает этого. В первый раз сопротивление очень решительно, при повторении гипноза и приказания оно становится все слабее, под конец совсем побеждается и приказание приводится в исполнение[58]. Честные люди долго противятся приказанию положить ложку в карман, но в конце концов все таки делают это[59].

Чаще, имея определенную цель, влияют в обратном направлении. Алкоголизм и морфинизм нередко излечиваются с помощью запретов, данных в гипнозе. Знаменитому гипнотизеру Вуазену удалось при помощи гипнотического внушения сделать приличной, работающей и опрятной одну распутную, ленивую и неопрятную 22-летнюю девушку[60]. Такие излечения неоднократно удавались в Salpetriere, в Париже, где работает Вуазен. Либо в Нанси претендует на такие же успехи[61].

Вместе с тем гипноз — состояние болезненное. Не каждый восприимчив к влиянию гипнотизера, а тот, кто восприимчив к нему, не обходится без некоторого вреда для здоровья. Не всякий также может быть гипнотизером. Но внушение не ограничивается одним гипнозом. Ослабленная нервная система поддается внушению каждого лица. Приведем элементарное явление, посредством которого мы можем уяснить себе сущность этого нормального внушения: психически вполне здоровый и лишь физиологически больной мужчина, поправляющийся после паралича, не может сам произвести какое-нибудь движение (например, зажечь спичку), но выполняет его, если это движение предварительно проделают перед его глазами. По собственной инициативе он не может также сказать ни слова, но повторяет, когда ему подсказывают[62] (Echolalie). Итак, представление о какой-

нибудь деятельности является стимулом для приведения ее в исполнение. В этом смысле Болдуин прав, говоря: "внушение такой же оригинальный [лучше: оригинальный или первичный] двигательный возбудитель, как и удовольствие или страдание"[63].

Тем не менее, в случаях подобного рода объект внушения все таки болен физиологически и нормален лишь субъект. Но есть и такой класс явлений, когда оба здоровы, и субъект действует без всякого намерения повлиять на кого бы то ни было, а внушение все же происходит. Это явление подражания. Влечение к подражанию зачастую бывает необычайно сильным и основано оно, именно, на внушающем действии примера.

Животные, по-видимому, очень подвержены этому виду внушения, обнаруживая сильное влечение к подражанию. Об этом же свидетельствует хорошо известный всем и каждому стадный инстинкт, который не одних только баранов, но и всех других стадами живущих животных, заставляет следовать за своим вожаком. Еще Д. Юм[64] заметил, что собаки гораздо подвижнее, когда охотятся стаями, чем когда преследуют дичь по одиночке. А. Форель указал, наблюдая за сражающимися муравьями, что энергия каждого отдельного муравья пропорциональна общему числу их. Из двух сражающихся войск он изолировал несколько муравьев: из одного троих, из другого четверых и посадил их всех в один сосуд. Все семеро только что озлобленно воевавшие друг с другом, тотчас же успокоились и стали держать себя миролюбиво, как только перестали подвергаться действию примера со стороны других[65]. Вместе с действием, в данном случае вместе с нападением, внушается и сопровождающее его чувство, т.е. в нашем примере — озлобление.

То же самое происходит и с людьми. Немецкое выражение "schwärmen" (бредить чем-нибудь) означает повышенное состояние чувства. Это выражение основано на наблюдении, что толпа (schwärm) выказывает гораздо больше одушевления и отвращения, чем отдельный человек. А именно, настроение каждого отдельного человека усиливается при виде одинаково настроенных сотоварищей. Высшим религиозным одушевлением, когда-либо существовавшим, было одушевление крестоносцев, которым впоследствии уподоблялись флагеллянты и сходные с ними, живущие скопом секты[66]. Точно так же, в зависимости от числа участников, возрастают и политические страсти. Революции чаще происходят летом, когда на открытом воздухе могут собираться большие массы народа, чем зимою. В этих случаях один решительно настроенный человек может увлечь всю толпу, и рассудительный, помимо своей воли заражается общим опьянением. Законодательства и судьи всех стран правы, когда признают смягчающие обстоятельства для проступков и преступлений, совершенных во время мятежа, и в то же время строже наказывают зачинщиков[67].

Но действие внушения передается не только от отдельного человека массе и от массы отдельному человеку, но и от одного человека к другому, причем в подражающем не наблюдается ясно выраженного патологического состояния. Вероятно, всякий довольно часто испытывал заразительную силу зевоты. Не столь безобидно влияние самоубийств. В 1772 г. в инвалидном доме в Париже в короткое время повесилось 15 инвалидов один за другим на той же самой балке[68]. Когда один пресытившийся жизнью лорд бросился в кратер Везувия, его примеру последовало несколько англичан[69]. В 1813 г. в деревне Saint-Pierre-Monjau повесилась одна женщина. Вслед за этим несколько других женщин повесились на том же самом дереве[70]. Не менее сильное влечение к подражанию порождается преступлением. В 1880 г. Мария Биер тремя выстрелами из револьвера убила мужчину, который соблазнил ее и бросил; несколько женщин последовали ее примеру. Таким же образом подействовало в 1880 г. покушение серной кислотой Клотильды Андраль[71].

Из этой силы внушения, которую ярко осветили более новые исследования, прежде всего вытекает для воспитателя старая, всем известная истина, что воспитанника следует оберегать и охранять от влияния дурных примеров. Это касается не только его знакомств, но и его чтения. 13-летний матереубийца Роберт Комб (Coombes) очень интересовался уголовными процессами. За год до своего преступления он совершил довольно большое путешествие пешком и по железной дороге для того, чтобы присутствовать на суде над неким Read'ом, который убил свою жену. Без сомнения, этот интерес был вызван penny dreadfuls (дешевыми кровавыми и уголовными историями), которых он начитался[72]. Без них он вряд ли возымел бы преступные замыслы. Несмотря на частые и сильные головные боли, его ни в коем случае нельзя было признать отсталым в духовном развитии[73]. "Он учился в трех школах и все учителя свидетельствовали, что он был толковым мальчиком и хорошим учеником". 26-го июня 1908 года в газетах промелькнула следующая многозначительная в своей краткости телеграмма: "Кельн на Р. 16-летний парень Вильгельм Клостергальфен, подозреваемый в убийстве мальчика в здешнем городском лесу и несколько дней содержащийся под следственным арестом, сейчас на перекрестном допросе сознался, что возбужденный рассказами о Шерлоке Холмсе[74], он веревкой задушил мальчика Гаммера, во вторник, после Троицы в 10 часов утра. Он единственный виновник убийства". Значит и здесь сказалось проклятие дурного чтения. Хорошо подобранные книги могли бы дать лучшее направление мысли обоим мальчикам.

Но кроме этой старой истины из фактов внушения вытекает еще и уверенность в том, что даже старые, укоренившиеся свойства могут быть вырваны с корнем и заменены новыми. Если в пользу этой возможности говорила уже выдвинутая Дарвином приспособляемость к совершенно новым условиям жизни, то все же здесь дело шло об одних физиологических свойствах. Гораздо важнее констатированное Дарвином перерождение инстинктов, потому что эти последние являются душевными наклонностями. Вышеупомянутые исправления, внесенные Вуазеном, Дельбефом и Лиебо, доказывают, что и укоренившиеся нравственные недостатки могут быть уничтожены при помощи последовательного, противоположного им воздействия. Даже когда это воздействие совершается в патологическом состоянии, все же средство, т.е. внушение, нормально. Та интенсивность, которую сообщает воздействию патологическое состояние, при нормальном состоянии может быть заменена продолжительностью и планомерностью воздействия. Внушение воскресило веру в силу воспитания[75].

Известны случаи, когда воспитание делало чудеса, хотя бы в применении к единичным личностям. Так особенно замечателен пример Герцога Бургундского, внука Людовика XIV, который ребенком был вспыльчив, дик, жесток, любил издеваться, обнаруживал болезненную страсть к наслаждениям и полное презрение к людям. Его воспитателям — герцогу Бувилю, епископу Фенелону, аббату де-Флэри — удалось, по свидетельству герцога Сен-Симона, в корне изменить его. В 18-летнем возрасте он был снисходительным, кротким, гуманным, умеренным юношей, терпеливым, скромным, склонным к раскаянию и более смиренным, более строгим к себе, чем это даже подобало его сану[76].

Наиболее благоприятным видом внушения, как возбудителя влечения к подражанию, является то внушение, которое производится на воспитанника толпой сверстников, и как таковое, возможно в пансионах и в других сходных с ними воспитательных заведениях. Необычайно трудным объектом воспитания являются дети — эпилептики, "волевая память" которых весьма слаба, и которые кроме того, как и все нервно больные, очень эгоистичны и капризны, не говоря уже о том, что "зачастую один" припадок, подобно губке на аспидной доске производит *tabula rasa*[77] и уничтожает умственные и нравственные успехи многих недель". Не смотря

на это, часто случается, что "дети-эпилептики, которые не слушаются дома родительских слов, здесь в заведении, где тот же строй жизни, но строго отвечающий врачебным предписаниям, без всяких возражений повинуются звонку и работают, учатся, едят и подчиняются почти как нормальные дети"[78]. Это говорит Fr. Kölle, который в продолжении 30 лет воспитал около 1200 отсталых детей и детей-эпилептиков[79]; итог своих наблюдений он резюмирует в следующих выражениях[80]: "часто физические и проистекающие из них психические ненормальности так велики, что воспитатель видит перед собой невыполнимую задачу. Однако во многих случаях его старания и работа не оказываются тщетными, в особенности при условии, если одновременно обращено внимание на физические причины болезненного состояния и нет слишком больших препятствий в эпилепсии воспитанника".

Эти три класса фактических данных: перерождение инстинктов у животных, действие внушения, как при патологическом, так и при нормальном состоянии, наконец, успехи умственно и нравственно отсталых детей, вполне способны восстановить веру в силу воспитания. Таким образом и в данном вопросе, не взирая на все блуждания человеческой мысли, великие гении человечества в целом остались правы. Взгляды Сократа, Платона, Аристотеля, Лейбница и Канта все-таки оказались более глубокими, чем взгляды Шопенгауера, Золя и Ибсена.

Формальное образование

§ 1. Исторические обзор. Как навык, является целью ассоциативного мышления, так целью апперцептивного мышления служить формальное образование, что было уже доказано выше. Но вполне сознательно цель эта была намечена очень поздно. Понятие "формальное образование" отсутствует в педагогике древнего мира, средних веков и старого гуманизма. Оно появилось вместе с этим термином только в конце XVIII и в начале XIX века; с этих же пор и почти до настоящего времени формальное образование по большей части господствовало в дидактике. Понятие это коренится в немецкой философии XVIII столетия, применение же свое оно нашло главным образом в оправдании изучения древних языков и их литературы.

Латинский и греческий языки изучались в XVI и XVII столетиях, главным образом, из подражания. Если уже не удавалось в жизни сравняться во всем с древними римлянами, то старались, по крайней мере, украсить себя их языком. В виду этого в школах был запрещен родной язык. За каждое немецкое слово наказывали ударами. Иезуиты распространили это запрещение даже на улицу и, вообще, на жизнь вне школы и достигали своей цели с помощью системы шпионства и доносов[81]. И действительно, всякий изысканный разговор велся по латыни. Языком дипломатии была латынь у знатных господ говорили по латыни[82], большая часть прозаических и поэтических произведений появлялась на нем же[83]. В XVIII веке произошла перемена. Немецкий язык начал отвоевывать свои законные права, сначала в литературе, а затем и в школе. Приблизительно с 1700 года гимназии начали заботиться о "Stilus germanicus" и, так как наряду с немецким языком были введены французский язык, математика и история, то латинский и греческий языки перестали господствовать безраздельно. Языком изысканного общества был уже не латинский, а немецкий или французский. Тогда в пользу классических языков выдвинуто было новое основание, следующим образом сформулированное И.М. Геснером, наиболее выдающимся гуманистом того времени[84]: "Кто будет читать указанным способом древних писателей и при этом изучать основы математики, тот будет обладать умением отличать истину от лжи, красоту от безобразия, тот отыщет всевозможные прекрасные мысли в своей памяти и приобретет навык понимать чужие мысли и искусно выражать свои собственные, а также множество хороших максим, которые

улучшат разум и волю". Итак, в данном случае, древние языки уже не являются больше единственной господствующей отраслью знания, наряду с ними названа и математика. И все три отрасли — латинский язык, греческий и математика — должны развивать хорошие, верные мысли, должны способствовать правильным выражениям и хорошему вкусу. Преемник Геснера, Хр. Гю Гейне, высказывает то же самое еще яснее и определеннее. К сказанному уже он прибавляет, "что правильно предложенная и правильно усвоенная грамматика является одновременно и предвкушением логики, что навык в одном языке облегчит приобретение навыка во всяком другом"[85].

С этим "предвкушением логики" Гейне идет дальше Геснера. Наряду с познанием вещей, которое он предлагает черпать у древних писателей, мы находим у него очень сильно подчеркиваемую им "всеобщую культуру рассудка"[86], которую в особенности дает латинский язык, так как "он вообще образует и развивает умственные силы"[87]. Итак, наряду с познаниями выступает логика, наряду с знанием — умственная сила, подлежащая развитию.

Появившаяся еще при жизни Гейне и быстро достигшая господства критическая философия Канта особенно содействовала установлению этого различия между знанием и умением, безусловно имеющего глубокое основание. Кант отличает чистые формы созерцания (наглядного представления) и чистые формы рассудка, принадлежащие нашему сознанию до всякого опыта, от материала ощущений, доставляемого внутренними и внешними чувствами, т.е. восприятиями собственной душевной жизни и восприятиями внешнего мира. Чистыми формами созерцания являются пространство для внешнего чувства, время для внутреннего; чистыми формами рассудка являются двенадцать родовых понятий или категорий, перечислять которые здесь я не имею возможности; к ним относится, например, причинность, связь между причиной и действием. Чистые формы вносят закономерность, а материал, который нам дается ощущением, становится закономерным. Материал, данный ощущением, становится из чисто субъективного объективным, всеми познаваемым, общедоступным и превращается из простого восприятия в опыт, после того лишь, как он найдет себе место в пространстве и времени или, по крайней мере, в одном времени, затем будет поставлен в причинную связь с другими явлениями и подведен под понятие множества или единства, субстанции или свойства. Ни форма без ощущения, ни ощущение без формы не могут в отдельности дать опыта. Для этого они должны соединиться. "Мысли без содержания пусты, наглядные представления без понятий слепы"[88], говорит Кант; усиливая эту антитезу, можно сказать: "Понятия без наглядных представлений пусты, наглядные представления без понятий слепы"[89]. Например, понятие причинности само по себе пусто и не может быть представлено, если к нему не присоединится наглядное представление, наглядный пример двух, причинно связанных явлений; но с другой стороны, наглядные представления сами по себе слепы, не дают нам никаких познаний, а только спутанную беспорядочную игру, хаос, в том случае, если на помощь к ним не явится понятие причинности, правильной смены причины и действия, наряду с другими понятиями. Таким образом, для теоретического понимания мира у нас есть формальный закон самого общего характера; и в практическом отношении для наших действий у нас также есть формальный закон, категорический императив, о котором уже упоминалось выше (с. 6). Итак, в философии Канта формальный закон является основанием и для знаний и для поведения.

В собственной педагогической теории Канта в некоторых отношениях уже чувствуется то предпочтение, которое он оказывает "чисто формальным" законам. В моральном обучении, как было сказано (с. 6), единственной побудительной причиной должно служить, по его мнению, уважение к закону. В интеллектуальном

образовании он подчеркивает принцип наглядности гораздо меньше, чем Руссо (у которого он вообще заимствовал очень много, а в физическом воспитании все), меньше и многих других. География, по его мнению, есть главным образом дело памяти, и он не требует, чтобы она выходила за пределы родины[90]. Даже в естествоведении он определенно не требует прежде всего наглядности и допускает, по крайней мере, вместо предметов их изображения[91]. Относительно же языков он даже говорит — впадая в прямое противоречие с принципом наглядности, — что "грамматика в них всегда должна идти несколько вперед"[92]. И наконец, он говорит — совершенно не касаясь содержания — о "культуре низших и высших рассудочных сил", которую должно дать обучение[93], в известной степени заимствуя даже терминологию Вольфа. Ведь "низших рассудочных сил", строго говоря, у Канта быть не может. Все, что он называет этим именем, чувственные восприятия, сила воображения, память, внимание, сообразительность, все это, соответственно его взглядам, относится, за исключением разве сообразительности, к чувственным способностям. И только то, что он причисляет к "высшим умственным силам", рассудок в узком смысле слова (т.е. способность применения присущих сознанию или приобретенных опытом понятий), способность суждения (т.е. способность соединения общего с частным) и разум (здесь не в смысле способности находить безусловное в обусловленном, а в смысле усмотрения оснований), — только это, строго придерживаясь терминологии Канта, относится к мышлению; следовательно, по его теории познания, никаких низших рассудочных сил нет. Эта "культура рассудочных сил" (или "душевных сил", как говорит также Кант) ничем не отличается, однако, от "общей культуры рассудка" у Гейне и поэтому является, по-видимому, скорее общим достоянием времени, чем специальным выводом из системы Канта.

Эту противоположность между формой и материей более, чем сам Кант, применяла к определению цели воспитания его школа. Кантианец Э. Шмид заявил в своей "Эмпирической психологии" в 1791 году: "Облагораживание и развитие сил есть абсолютная, существенная, формальная цель (воспитания), а направление внимания на определенные предметы и приспособление к внешним отношениям есть гипотетически необходимая, материальная цель"[94]. Этим было введено в педагогику противоположение формального материальному, теперь проводимое и дальше. К этому противоположению присоединилась в сущности тождественная антитеза между самопроизвольностью (самодеятельным мышлением) и восприимчивостью (пассивным восприятием). Исходя отсюда И.К. Грейлинг, тоже кантианец[95], говорил: "Цель образования познавательных способностей заключается в просвещении, которое может быть или формальным или материальным. Формальное просвещение состоит в размышлении, материальное — в известном запасе знаний". Таким образом, самодеятельность, которая уже требовалась "естественной" педагогией, получила новое обоснование. И вполне последовательно И.Г. Гейсингер[96], поощряемый Кантом, Руссо и Грейлингом, расширив более, чем кто либо до него, понятие самодеятельности, явился достойным защитником рукоделия для мальчиков (а не обучения ремеслу, что существовало уже и до него).

Наконец, кантианец А.Г. Нимейер придал лежащей в основе всего этого мысли знаменательное для будущего выражение. Он заговорил о "формальном образовании", которое, по его мнению, сообщается в особенности общим языкознанием, так как с его помощью "разум может придти к сознанию необходимости своих законов"[97]. Вероятно, уже и в первом издании (1796), но, во всяком случае, в третьем издании своих "Grundsätze" (1805) он говорит: "Языки являются хранилищем всяких понятий, всяких форм мысли и всяких средств и способов их сочетания и анализа. Поэтому-то при изучении языков так сильно увеличивается запас идей, так сильно развивается отчетливое и упорядоченное

мышление и рано начинает действовать естественная логика" (I. § 201). и эта "формальная польза" приносится, главным образом, изучением "древних языков" (I. § 202).

Взгляд Нимейера был горячо принят и подкреплен новыми доводами с двух сторон: со стороны послекантовской идеалистической философии и нового гуманизма, ожившего в конце XVIII и в начале XIX века.

Послекантовский идеализм, как известно, презирует "материю ощущения". Неизбежная у Канта, она становится теперь излишней. Фихте старается вывести из чистого Я, т.е. из единства нашего самосознания и из логически противопоставляемого ему Не-Я "спекулятивным" путем, помимо всякого опыта, общие законы бытия, природы и истории. Шеллинг конструирует из чистого разума тождественность духа и природы, а Гегель с умозрительной недостижимостью вывел все познание из чистого, логического, независимого от опыта противоположения бытия небытию. Таким образом "формы" должны были стать всемогущими и в воспитании.

Шеллинг нападает (1802) на "пошлость тех понятий", которые были выдвинуты против древних языков[98]. Фихте говорит следующее (1804): "Я настаиваю на том, что этого живого наглядного представления самих вещей можно достигнуть только изучением таких языков, у которых весь склад понятий совершенно отстает от современности и заставляет подняться до понятия вещи, минуя все признаки[99].

Последователь Фихте, Фр. Нитхаммер очень страстно, но недостаточно обосновано, становится на сторону "формального образования", чтобы во имя его нападать на неизвестных ему филантропистов[100]. Он видит в них защитников "материального образования ума", а в гуманистах — защитников "формального образования ума"[101]. Правда, рассуждает он, человек есть одновременно тело и дух, он состоит из животного начала и гуманитарного, но животное начало само позаботится о себе; гуманитарное же начало, которое покоится на разуме, наоборот, может быть укреплено только в периоде воспитания[102]. По мнению Нитхаммера, филантрописты дают детям только материальное содержание, которое не образует ума и отвлекает ученика от внутреннего мира к внешнему[103]. Далее, "слишком торопливо вызывая рассуждения"[104], они преждевременно настраивают детей критически, и их наглядное обучение есть "негодная затея"[105], они развивают только животное начало, что легко переходит в развитие звериного начала[106], они избегают царства разума[107]. Далее, они готовят к профессиям, которые у них определяют воспитание, между тем как скорее воспитание должно определить профессию[108]. Принимать во внимание профессию так же дико, как если бы пастор предметом своей проповеди захотел сделать гигиену и экономику[109]. Только образование человека и должно быть целью воспитания, и только из этой цели можно вывести право государства сделать обязательным всеобщее образование[110]. Образование человека является отчасти обязательным (именно — нравственное и религиозное), отчасти добровольным — (художественное)[111]. И то, и другое возможно только при посредстве идей, идеи же содержатся в словах[112]. Поэтому, именно словами должен прежде всего заняться воспитанник, на них он должен упражнять свою память, которую в более позднем возрасте нельзя уже ни приобрести, ни развить[113]; эти же слова и языки, состоящие из слов, как чисто отвлеченный материал, разовьют в нем способность суждения. "Самое плохое словесное обучение все же возбуждает ум больше, чем недостаточно хорошее наглядное обучение[114]. Материальные предметы труднее рассмотреть и критически разобрать, чем отвлеченные, тем более, что во всех предметах природы все же следует отыскать "идею"; поэтому, материальное должно изучаться позже, чем отвлеченное[115]. И Песталоцци также, рассматривая одни пространственные отношения, не дает никаких идей[116]. Таким образом, остаются только древние

языки. Благодаря своей внутренней стойкости, закономерности и последовательности, они служат таким же упражнением для ума, как и математика[117]. Изучение их дает возможность читать древних писателей, которые более совершенны, чем новейшие; кроме того, по отношению к новейшим древние писатели являются оригиналами, так что те имеют значение только копий[118]. Такие, не возбуждающие сомнений, образцы необходимы для юношества; оно должно почерпнуть из них, наряду с другими идеями, также и идею красоты[119].

Это привилегированное положение, в которое поставлены здесь древние языки, позднее было признано также и Гегелем. Он выразил (1809) ту мысль, что изучение древних писателей является "духовной связью, мирским крещением", "которое сообщает душе первый и неизгладимый тон, закваску для вкуса и науки". Изучение грамматики кладет начало логическому образованию, является "элементарной философией"; при изучении грамматики "рассудок начинает сам познавать себя", так как категории рассудка, находящиеся в нас, усваиваются сознанием[120]. И даже сам Шопенгауер, вообще непримиримейший противник Гегеля, сходится с ним в восхвалении классических языков. Чтобы перевести на латинский язык какое-нибудь предложение, он полагает подобно Фихте, что нужно отдельные слова подвергнуть как бы химическому анализу, т.е. нужно свести смысл "к основным элементам"; этим путем люди научатся размышлять об объеме и содержании понятий[121]

Филологи, представители нового гуманизма, скоро усвоили себе основы этой философии. Фр. А. Вольф[122], повторяя почти дословно приведенные выше положения Нимейера, который был в Галле одновременно с ним и несомненно влиял на него, заявляет следующее: "Различные видоизменения сходных основных идей заставляют нас воспринимать проявляющиеся в них несходства и постигать с новых сторон такие представления, которые нам были знакомы в других формах мышления. Таким образом, мы получаем... действительно обогащающий нас запас средств для анализа и сочетания наших идей". То же самое говорили и его последователи, только некоторые из них, наряду со значением древних языков для формального образования, признавали еще за произведениями древнего мира художественно-воспитательное значение.

То, что здесь произошло в области высшего образования, в известной степени было повторено и в области народной школы человеком, который в такой же степени был далек от хода мыслей Канта и его последователей, как и от хода мыслей новых гуманистов. Этим человеком был И.Г. Песталоцци.

То, что Песталоцци называет "элементарным образованием" является полным подобием "формального образования" только с другими средствами, почему Нимейер также и это "элементарное образование" подчинил общему понятию "формального образования"[123]. Общим в них является ожидание того, что одна отрасль знания окажется подготовкой для всех других отраслей знания, что она разовьет все духовные способности, необходимые для обучения и для жизни.

Для новых гуманистов такой отраслью является изучение древних языков, для Песталоцци наглядное представление квадрата, элементарное пространственное представление. Как высоко он ставил это последнее, видно из следующих его слов: "Если моя жизнь чем-нибудь ценна, так разве тем, что мною равносильный четырехугольник положен в основание наглядного обучения, которого до сих пор народ был лишен"[124]. Квадратная шахматная доска, разделенная на сто частей, была у него тем волшебным средством, при помощи которого он рассчитывал не только дать первые пространственные понятия, но также и развить умственные силы воспитанника вообще. Он полагал, что существует общая умственная сила на подобие признанной общей физической силы; и как физическая сила развивается при всякой физической деятельности, так, по его мнению, должна была развиваться и умственная сила при всякой умственной работе, во всякой отрасли школьного

знания и в конце концов также и при разрешении практических задач жизни. Он считал нужным "интенсивно повышать силы ума, а не только экстенсивно обогащать их представлениями[125]. И как гимнастику, телесное образование, он не только начинал элементарными суставными упражнениями, а заполнял ими все ее содержание, так и умственное "элементарное образование", по его мнению, могло быть дано при помощи наглядного квадрата[126]. После квадрата по очереди должен был явиться круг ("шар"), потом эллипсис ("овал")[127]. Вслед за рассмотрением и наименованием всех пространственных отношений этих фигур и их частей должно было пойти прикладывание (т.е. измерение) и затем рисование[128]. Измерение должно было служить подготовительным упражнением для счета и вычислений[129]. Песталоцци полагал, что при помощи внимательного рассматривания простых пространственных соотношений, при помощи простых измерений, рисования и вычислений известные умственные методы сделаются для воспитанника "привычными"[130], и таким образом с механической определенностью будут переноситься на каждый предмет в школе и в жизни. Французский советник правления, сказавший Песталоцци: "vous voulez mécaniser l'éducation" ("вы хотите сделать воспитание механическим"), верно понял сущность его метода, что признал и сам автор[131]. Безусловно, во взглядах Песталоцци много верного. Как ни мало удовлетворяет нас квадрат, в качестве объекта для наглядного представления, так как в нем отсутствует даже третье измерение пространства, все же одно несомненно, именно то, что точное восприятие, ограниченное небольшой областью, упражняет внимание, делает его привычкой и переносит его в другие области[132]. Но одно восприятие есть все же только предварительное условие, а не средство познания, и для более сложных предметов оно окажется слишком трудным, если до сих пор оно упражнялось исключительно на наиболее простых наглядных представлениях вроде представления одной правильной фигуры.

Новый гуманизм оказал большое влияние на высшее народное образование XIX века. "Формальное образование" стало тенденцией учебных планов прусских гимназий, начиная с 1816 года; примеру Пруссии в этом отношении скоро последовали и другие немецкие государства. И "элементарное образование" Песталоцци также во многом определило обучение в народных школах, как мы это увидим ниже в дидактике арифметики, рисования и пения. Но в теории новые идеи подвергались многократным нападениям. Так, Герbart заявляет: "Пусть филологи облачают свое давно известное положение о формально образующей силе изучения языков в самые новые фразы, все равно они останутся пустыми словами, которые никогда не убедят тех, кто уже знаком с гораздо большими образующими силами других занятий"[133]. Бенекке говорит: "Не существует никакого общего формального образования: никакого общего образования памяти, рассудка, способности суждения и т.д.; всякое формальное образование достигается только в пределах своего предмета. Например, заучивание наизусть латинских слов ни в коем случае не упражняет памяти вообще, а только память на слова"[134]. Циллер признает формальное образование, но по его мнению оно не зависит от одной лишь отрасли знания, от древних языков. "Оно не придерживается больше определенного круга представлений и представлений определенного содержания и не ограничивается только ими одними; но формально образуемая сила, сноровка, способность, между прочим и умение понять тот или другой вид учения и приняться за него, проявляется затем во всех других областях во всяком соединении представлений, которые связаны между собой выходящим за пределы одного круга представлений и, пожалуй, однородным, устойчивым элементом"[135]. И до сих пор еще педагоги не сталкивались между собой относительно того, имеет ли понятие "формальное образование" право на существование.

§ 2. Значение формального образования. При разборе вопроса, касающегося

столь сложных функций душевной жизни, правильнее всего будет начать с более простых явлений. Память менее сложна, чем мышление. Проявляется ли в ней что-нибудь похожее на "формальное образование"? Если принять в соображение то, что будет сказано ниже ("Память" § 8), то придется самым решительным образом ответить на этот вопрос утвердительно. Если заучивание наизусть бессмысленных слогов укрепляет память для всякого рода других предметов, если этот эксперимент категорически опровергает приведенное выше (с. 118) положение Бенеке, то в заучивании наизусть имеется общая образующая сила.

В чем бы не состояла особенная причина этого влияния заучивания наизусть, во всяком случае, она должна покоиться на взаимной связи, на единстве душевных процессов, и поэтому заставляет ожидать чего-либо подобного и от высших душевных проявлений — сравнения, различения, образования понятий, индукции, систематизирования, словом, всего мышления.

Но с другой стороны, заучивание наизусть гораздо субъективнее, чем мышление. Первое, соответственно сделанному нами разграничению (сю 108), скорее относится к навыкам, поскольку оно опирается только на механизм соединения представлений и движений. Мышление более объективно, оно должно воспроизводить отношения объектов и, поэтому, успешность его находится в большей зависимости от объекта. Выучить наизусть можно все, даже и бессмысленное, размышлять же можно только о чем-нибудь упорядоченном, имеющем смысл.

Мышление изменяется, поэтому, соответственно тому классу объектов, на который оно направлено. Главное различие между объектами прежде всего определяется тем, даются ли они внешним или внутренним чувством, т.е. восприятием внешнего мира или самовосприятием (т.е. самонаблюдением). Впечатление (sensation) и рефлексия (reflexion) т.е. ощущение органов чувств и самовосприятие или, как выражается Кант, внешнее и внутреннее чувство, со времени Локка настолько отчетливо различаются всеми, что различие это должно объясняться резко выраженной противоположностью. Признаваемое со времени Дж. Ст. Милля[136] или вренее даже со времени Юма[137] различие между естественными и гуманитарными науками также покоится на этой противоположности. Таким образом и нам придется принять то положение, что нет ничего такого, что было бы одинаково применимо в обеих областях, и в естественных и в гуманитарных науках, и что, наоборот, можно развить что-нибудь годное только для одной из них, или для естественных наук, или гуманитарных.

Но кроме этих двух областей надо признать еще одну общую формальную науку, которая занимается вопросами, общими обеим упомянутым областям. Общим в них являются логические, т.е. законосообразные связи и количественные отношения. В самом деле, законы имеются как в гуманитарных, так и в естественных науках, а количественные определения являются для обеих областей идеалом. Таким образом, логика и математика образуют вместе ту общую формальную науку, которая лежит в основе всех других[138]. Итак, в зависимости от различия объектов формальное образование будет тройкого рода: 1) подготовка для исследования субъективного мира (человеческого духа), 2) подготовка для исследования объективного мира (природы) и 3) подготовка для установления логического порядка во всякой области фактов. Для краткости эти три вида формального образования будут называться — рефлектирующее, объективное и систематизирующее формальное образование[139]. Вопрос теперь в том, какие отрасли знания содействуют развитию каждого из этих видов формального образования.

В данном случае не может быть никакого сомнения, что древние языки, в особенности же латинский, являются специфическим средством для рефлектирующего образования. Древние языки, в особенности же латинский, в котором меньше отвлеченных понятий, чем в греческом, обладают более наглядным

способом выражения, чем современные языки. И в самом деле, чем дольше существует язык, тем больше должен он удаляться от наглядного, тем больше должен воспринимать в себя результатов умственного труда, а именно, абстрактных слов и абстрактных значений первоначально конкретных слов. "Сжимаемость" языка, концентрирующего в себе постоянно увеличивающееся количество мыслей, есть факт общепризнанный[140]. Но с этим связывается та невыгода, что слова приобретают все большее количество значений, и ребенок, вообще человек не стоящий на высоте развития, соединяет со словом очень неопределенный, иногда даже ложный комплекс представлений. Современные языки не могут помочь в борьбе с этим злом. "Они делают возможным, говорит Фихте, обмен одних непонятных фраз на другие, им равноценные, но только звучащие иначе"[141]. Если это и совсем так, как говорит Фихте, то все же верно, что понятия современных языков в большинстве случаев совпадают, между тем, как, говоря словами Фихте, "склад понятий" древних языков "совершенно отстывает от современного". Например, Glaube (вера) значит то же, что croyance, то же, что belief, но не то самое что fides, которое кроме того означает еще верность, обещание, кредит, уверенность, вручение, защиту. Поэтому, чтобы перевести с латинского на немецкий язык и с немецкого на латинский нужно тщательно сравнивать понятия, вникая в их элементы, действительно нужно, как говорит Шопенгауер[142] (См. выше с. 116), подвергнуть их химическому анализу.

Что касается теперь наиболее общих понятий, категорий рассудка, то они одинаковы у всех народов, и для их уразумения, казалось бы, сравнительное изучение языков ничего не должно прибавить. Между тем, если эти категории и являются общими для всех, то все же они выражаются различно. Например, вместо абстрактного понятия "verursachen" (причинять) благодаря метафоре или усложнению появляются представления — erzeugen (порождать), hervorbringen (производить), erregen (возбуждать), hervorrufen (вызывать), achaffen (создавать), а также и представления — bedingen (обуславливать), и veranlassen (побуждать), так как обыденное словоупотребление не делает резкого различия между причиной и условием, между причиной и разрешающим моментом. Эти воплощения и видоизменения категорий не везде одинаковы. Например, evocare, соответствующее немецкому hervorrufen (вызывать), где нужно образное выражение, не употребляется вместо "verursachen" (причинять). Следовательно, латинский язык и в данном случае учит отделять образ от вещи. Вполне правильно говорит Гегель, что таким путем категории вносятся в сознание. И наконец, грамматическое строение древних языков до такой степени отличается от склада новейших языков, их склонения настолько разнообразнее, грамматическая связь предложений выражена настолько отчетливее, что логические отношения предложений и их частей выступают яснее, чем у нас, и больше привлекают внимание. В этом именно смысле, как полагает Гегель, грамматика вообще и в особенности грамматика древних языков кладет начало логическому образованию и является элементарной философией (см. выше с. 116). Сколько, например, логики заключается в латинской фразе: Si veneris, ibo! по сравнению с немецкой: Wenn du kommst, gehe ich. (Когда ты придешь, я пойду). Вполне очевидно, что постоянное сравнение понятий и постоянное взвешивание логических отношений между понятиями и предложениями развивает способности, нужные для гуманитарных наук, для психологии, истории, юридических наук, этики, истории литературы, теологии, словом, что древние языки служат рефлектирующему формальному образованию.

Но они не имеют никакого отношения к объективному миру, к природе. Чтобы проникнуть в мир природы, нужно такое направление ума, которое не может быть развито древними языками, а только самими естественными науками, как описательными, так и объяснительными. И те, и другие, особенно если они еще

сопровождаются рисованием, вызывают стремление к объективно-наглядному внешнему миру и, таким образом, готовят к дальнейшему исследованию природы и к технике, которая находится в зависимости от этих исследований; естественные науки дают также подготовку и для изобретательных искусств. В самом деле, наблюдение, направленное на внешний мир, является совершенно другим, чем направленное на внутренний мир. Душевные элементы сливаются, элементы внешнего мира располагаются рядом. Мысли отличаются другим строением, чем предметы, подобно тому как и различные минералы отличаются различным строением: известковый шпат распадается на ромбоиды, слюда же на тонкие пластинки. Можно расщиплять их одним и тем же ножом, и все-таки действовать этим ножом нужно различно. Подобным же образом придется различно вести анализ в зависимости от того, касается ли он мыслей или вещей. Так же обстоит дело и с синтезом. Словом, только естественные науки могут содействовать объективному формальному образованию.

Однако, мысли и предметы не остаются в нашем уме разрозненными; они становятся годными для практической жизни только в том случае, если приведены в систему. Систематика же ни в одной науке не проводится строже и нагляднее, чем в математике. Здесь нет никакой возможности "перескочить" через какой-нибудь тезис, удовольствоваться неполным пониманием его; к каждому новому тезису можно перейти только после предыдущего, и одно из двух: или тезис понят, или не понят. Половинчатого знания здесь быть не может, оно или бывает полным, или отсутствует. Итак, кто занимался математикой, тот знает, что такое систематика, и будет чувствовать потребность в ней и в других науках. Но сначала, конечно, только потребность, а не сразу способность к ней, так как систематика всюду в других науках труднее, чем в математике. Математике приходится иметь дело только с количествами, качества остаются в стороне. Количество можно легко определить и — что составляет первое условие всякого мышления — оно остается неизменным^[143]; количество не может незаметно перейти в другое количество, оно может измениться исключительно только заметным для нас образом, так что мы всегда знаем о происшедшем изменении. Качества же, например, цвета, не так легко разграничить; они очень незаметно переходят друг в друга, так что удержать без перемены какое-нибудь определенное качество гораздо труднее. Не все качества можно перевести в количества, не всегда можно прибегнуть к измерению, и кроме того качества часто сливаются нераздельно; в таких условиях приходится удовлетворяться менее строго проведенной систематикой. Поэтому тот, кто занимался математикой, не будет обладать той же самой способностью к систематизированию, когда дело коснется более сложных понятий в психологии, в политической экономии, в юридических науках или даже только в химии; но он будет чувствовать потребность в систематике и если она имеется, будет ценить ее, если же ее нет, будет стремиться создать ее. Это уже является большим приобретением. Такое систематизирующее формальное образование может дать только математика, так как формальная логика и метафизика, вообще философия, как слишком трудные отрасли знания, почти совсем исключены из предметов школьного преподавания.

Три вида формального образования, различаемые в зависимости от трех разных задач, оказываются психологической действительностью, если мы обратимся к истории дарований великих исследователей и художников. Здесь также замечается три главных вида духовных предрасположений, гуманитарно-научные, естественнонаучные и математические. В высшей степени своего развития они взаимно исключают друг друга и тем самым обнаруживают свою различную природу.

К первому типу принадлежат философы, филологи, историки, словом, представители гуманитарных наук; у них в большинстве случаев не хватает понимания объективного мира. Платон совершенно не был натуралистом, материя

для него была нечто несуществующее; даже Аристотель, реалист, распространил несколько поразительных естественнонаучных заблуждений, легко исправимых при небольшой наблюдательности[144]. Гете с трудом переносил тупость к природе и абсолютное непонимание произведений искусства Ф.А. Вольфа", великого философа[145]. Зато философские способности очень часто соединяются со способностями к языкам. Кант и Лотце были очень сильны в классических языках. Первый был очень хорошим латинистом[146], а второй опубликовал в 1857 году результат своего праздничного досуга — перевод латинскими стихами "Антигоны" Софокла[147]. Философия и поэзия также легко уживаются в одной и той же личности, так как обе они направлены главным образом на внутренний мир. Платон, Лукреций, Джордано Бруно, Шиллер, Шопенгауер, Фишер, Гамерлинг, Ницше приобрели известность и как мыслители, и как поэты. К внутреннему миру принадлежат также и звуки; их можно изучать только на себе самом, а не на объектах. Поэтому, нет ни одного музыканта, который одновременно был бы и естествоиспытателем или представителем изобразительных искусств; но очень многие с музыкой соединяют поэзию. Терпандер был не только лириком, но и реформатором эллинской музыки. "Текст и мелодия в греческой поэзии идут рука об руку почти до периода пелопонезской войны, так что по общему правилу тот, кто сочинял стихи, одновременно подбирал к ним и мелодию"[148]. В Германии в XVII веке и поэтом и музыкантом одновременно являются, среди других, Гаслер и Шейн[149], из новейших — Лортцинг, Корнелиус и Рихард Вагнер. И наоборот, история искусства не знает ни одного музыканта, ни одного поэта или философа, который одновременно был бы и представителем изобразительных искусств[150].

Не менее ясно выражен и второй тип, тип людей, внимание которых направлено на объективный мир. Великие естествоиспытатели бывают очень часто неспособны к языкам. Линней изучил из иностранных языков одну только латынь и не научился даже голландскому языку, хотя и жил несколько лет в Голландии[151]. Зальцман, учитель Карла Риттера, будущего реформатора в области географии, не признавал за ним способности к учению и заставил бросить занятия латинским языком. В виду его способности к рисованию, Зальцман прочил его в живописцы и гравировальщики на меди[152]. Химик Либих "считался в гимназии очень посредственно одаренным учеником"[153]. Наиболее всесторонними людьми были великие учителя Возрождения. Но и их разносторонность осталась в границах объективного мира. Леон Баттиста Альберти был инженером и артиллеристом, корабельным мастером и гидравликом, кроме того живописцем, скульптором и прежде всего архитектором. Его палаццо Rucellai во Флоренции в полном смысле является оригинальным произведением. Но, как поэт, он ничтожен. Его комедия "Philodoxeos" "больше прославилась своей судьбой, чем своими внутренними достоинствами"[154]. О философских же его сочинениях Антон Шпрингер[155] говорит следующее: "В них отсутствуют все достоинства, которые мы ценим в настоящее время в философских произведениях. Наше спекулятивное знание нисколько не расширяется, наши понятия не получают никакой более строгой формы определения. Источники познания не становятся для нас более ясными и смелые мысли автора не побуждают нас двигаться вперед в искании новых целей". История философии не упоминает о нем. Другой всеобъемлющий гений, Леонардо до Винчи, витает исключительно в пределах объективного мира. Он живописец, скульптор, архитектор, естествоиспытатель и техник. Великий Микель Анжело, правда, написал несколько стихотворений на определенные случаи, в которых выразил свои настроения и мысли, но ни в одном из них нет никакого откровения, нет ничего такого, что могло бы произвести столь же сильное впечатление на его читателей, какое производят на зрителя его Медичи, Млисей и Иеремиа[156]. Дельный естествоиспытатель, проявляя большую проницательность при наблюдении борьбы за существование в

мире животных, очень часто оказывается не в состоянии не только оценить, но даже и заметить тех перемен, которые происходят в людях, в области их нравственных убеждений и взглядов. Там он наблюдает внешний мир, здесь ему приходится наблюдать мир внутренний[157]. И по отношению к широкой массе посредственных умов разобщенность объективного мира и идейного мира подтверждается фактом, особенно часто наблюдаемом в Америке, что люди, очень искусные в технике, часто в вопросах, касающихся мирозерцания, следуют какой-нибудь ограниченной ортодоксии и верят в какой-нибудь детски наивный спиритизм. Даже такой всеобъемлющий ум, как Гете, отнюдь не был господином обоих миров. Его естественнонаучные открытия очень скромны по сравнению с тем, что он открыл и создал в духовном мире[158].

Позднее возникновение индуктивной логики в истории философии также доказывает, что наблюдение природы требует особых дарований, которые вовсе не связаны необходимым образом с гуманитарными дарованиями. Логика Аристотеля дедуктивна; Аристотель и во внешнем мире не ищет причинной связи, он классифицирует его применительно к содержанию понятий. И вообще, никто из греков не ставил себе задачей исследовать и описать методы индукции. Только Бэкон сделал эту попытку, и только Дж. Ст. Миллю удалось выполнить подобную задачу.

Способности к математике, которая разрабатывает методы систематизирования, ограничены еще резче, чем те два направления ума, которые разобраны нами выше. В истории наук односторонний математический гений, проявляющий полное отсутствие чутья и понимания во всех нематематических отношениях, явление очень частое. Очень многие математики и астрономы не получили общего умственного развития, например, Ф. В. Гершель был сначала органистом, Ф. В. Бессель — купцом, К. Хр. Брунс — слесарем, Е. Л. Темпель — литографом; вместе с тем никто из них не отличался несколькими крупными дарованиями одновременно. Некоторые великие философы были также и великими математиками; таковыми, по крайней мере, могут быть названы Платон, Декарт, Лейбниц; но ни один из великих математиков не был в то же время и выдающимся философом. Этой же односторонностью объясняется, что один французский математик, прочитав "Ифигению" Расина, мог воскликнуть, пожимая плечами: "Что хотят этим доказать"[159]? С другой стороны у поэтов часто отсутствует всякая способность к математике. Альфиери рассказывал, что он не мог постигнуть даже четвертой теоремы Евклида[160]. Гете[161] говорит, что "в этом отношении (в отношении математики) он не может похвалиться культурностью (т.е. образованностью)". Новый исследователь вопроса о математических дарованиях П. И. Мебиус заявляет: "Нет никакой пропорциональности между математическими способностями и общей интеллигентностью"[162]. А Жан Поль[163] приводит из знаменитой французской "энциклопедии" тот факт, "что некоторые слабоумные хорошо играли в шахматы".

Расовая психология, не менее индивидуальной, подтверждает существование разобщенности между духовными способностями, по крайней мере, между двумя первыми из названных выше, между субъективными и объективными. Если в народе сильно развито субъективное искусство, особенно лирическая и религиозная поэзия, то объективное искусство обыкновенно отсутствует. Во всей семитической литературе и даже в очень обширной литературе арабов совсем нет драмы. И вообще, во всей их поэзии почти не встречается живых образов из объективного мира. Предметом их поэзии является возвышенное, скорее, постигаемое мыслью, чем прекрасное, подлежащее совершению (см. выше с. 97). В книге Хиоба (глава 40, 25—41, 26) есть описание крокодила в 34 строках стихотворения. Но собственно только один стих из 34-х отличается наглядностью и может быть применен собственно к крокодилу. Вот он: "Гордость его составляют бороздки щита, замкнутого

крепкой печатью". Все остальные стихи могут быть отнесены и к другим чудовищам, так как они описывают не объективный вид крокодила, а субъективное впечатление, которое он производит. Например: "Его дыхание воспламеняет уголь и огонь вырывается из его пасти". В 3-ей книге Моисея XI, 5 и 6, горный барсук и заяц причислены к жвачным животным, заблуждение, которое покоится на ошибочном наблюдении[164]. Сборник сказок "Тысяча и одна ночь", хотя первоначально и персидского, следовательно, арийского происхождения, но переработанный и распространенный арабами, совершенно чужд природе, как мы увидим это дальше по другому поводу. Вместе с отсутствием объективной поэзии у семитов очень слабо развиты также и изобразительные искусства, содержанием для которых и служит именно объективный мир. Как в еврейском, так и в арабском богослужении совершенно отсутствует изображение Бога. Это объясняется тем, что отсутствие образа и не замечалось. Только у ассирийцев существовала живопись и скульптура, но исключительно только в применении к архитектуре.

Арийцы же, наоборот, направили свое внимание на наблюдение и на изображение объективного мира. Вспомним меткие красочные эпитеты Гомера: "широколобые, криворогие быки, еле передвигающие ноги, теснящиеся овцы, розоперстая утренняя заря". И какое при этом богатое развитие объективных искусств, живописи, скульптуры! Даже мечтательные Индусы обладают богатой драматической литературой. Указанной особенностью объясняется и богатая наука арийцев, их могучее проникновение в объективный мир, их единообразный космос, который они сумели создать из хаоса явлений, между тем как, например еврейский язык не знает даже слова для обозначения "вселенной"[165]. Разумеется, арийцы не односторонни, внутренний мир исследован и описан ими во всей своей полноте совершенно так же, как и внешний. Но семиты зато представляют собою резко выраженный тип духовной субъективности, и этим они доказывают, что субъективность, во всяком случае, может быть отделена от объективности, и что последняя вовсе не должна быть связана с нею необходимым образом.

Некоторый вклад к разрешению вопроса о формальном образовании сделал Р. Бервальд в своем сочинении: "Теория одаренности"[166]. Он определяет формальное образование, как "развитие дарований" (предисловие). По его мнению, существует столько видов формального образования, сколько существует видов дарований. Эти виды следующие: 1) дар наблюдения и духовного зрения (Visualisation, т.е. способность к образным представлениям, похожим на восприятие), 2) память, 3) дар образования представлений (хорошая восприимчивость при чтении, живая фантазия, т.е. способность ярко удерживать в сознании конкретные представления, легко и отчетливо — абстрактные представления[167], 4) дар комбинирования, 5) дар мышления, как такового. Если исключить отсюда память, как способность, которая имеет отношение ко всем функциям образного восприятия и мышления, то у Бервальда останутся те главные класса "дарований", которые совпадают с принятыми мною типами. Первый класс, охватывающий дар наблюдения, духовного зрения и дар образования представлений, соответствует объективному типу, конечно, не вполне, так как Бервальд включает в дар образования представлений и данные, касающиеся внутреннего чувства, все что покоится на чистой ассоциации по смежности. "Дар комбинирования" у Бервальда совпадает приблизительно с рефлектирующим типом и именно постольку, поскольку Бервальд под "даром комбинирования" понимает "дар соединения представлений по сходству"[168], так как он распадается на обдуманность, глубокомыслие, здравый смысл, осмотрительность, проницательность. Наконец, третий класс, дар собственно мышления, распадается на познание логических отношений, логическую остроту (другими словами, на ясность мышления и способность различения[169], т.е. разграничение друг от друга понятий и ясность их элементов), интеллектуальное

чувство (противопологаемое логической остроте[170], постоянство и систематичность мышления (постоянство и систематичность мышления собственно относятся к качествам воли[171]. Таким образом, этот третий класс почти целиком совпадает с систематизирующим типом. Мне кажется сомнительным, чтобы все расчленения, делаемые Бервальдом, соответствовали психологической действительности. Обдуманность и осмотрительность, например, разделены, по моему, искусственно[172], точно также систематичность и постоянство мышления. Соответственно своему делению дарований на пять видов, Бервальд устанавливает пять видов формального образования, но мне кажется, что без всякой искусственности их можно свести к тем трем видам, которые приняты мною.

Итак, у нас имеются три резко выраженных типа духовных предрасположений, которые хотя и не исключают друг друга совершенно, но все же вполне независимы друг от друга и непосредственно не только не поддерживают себя взаимно, но скорее даже, достигнув известной степени развития, противодействуют друг другу. Этот вывод имеет большое значение при разработке учебного плана, который должен поставить себе целью гармоническое образование, т.е. развитие всех трех основных духовных наклонностей. Поэтому, если будет отсутствовать хотя бы одна из намеченных отраслей знания, важных для формального образования, например, естествознание, то весь учебный план будет не педагогичен, независимо от практического значения недостающей отрасли. С 1837 года учебный план прусских гимназий признает необходимость формального образования, но, поставив его своею целью, он не успел вполне последовательно его осуществить: физика и описание природы, развивающие объективные наклонности ума, оказались совершенно поглощенными другим учебным материалом. На долю этих предметов из 280 недельных часов уделено всего 16![173] Еще хуже в этом отношении оказалась программа 1856 года. Из 270 недельных часов она уделила на физику и естественную историю вместе только 14 часов[174]. Регламенты Раумер Штиля для народных школ, изданные в 1854 году, точно также сделали очень мало для объективного формального образования. "Отечественствоведению и естествознанию" вместе, при наиболее благоприятных условиях, предлагалось уделить три недельных часа; в большинстве же народных школ эти "реальные отрасли знания" предлагалось соединить с обучением письму, чтению и языкам.

Если рассмотреть современную организацию немецкой школы с точки зрения принципа формального образования — который является далеко не единственным и не исключает других принципов — то станет очевидным, что народная школа приблизилась к условиям совершенного формального образования постольку, поскольку естественная история и рисование отвоевали себе место в учебном плане. Арифметика и элементарная геометрия представляют собой математический элемент, немецкое обучение — словесный элемент. Таким образом, не отсутствует ни одно из трех намеченных выше направлений формального образования. Само собой разумеется, что преподавание родного языка не должно быть таким поверхностным, каким его предлагает сделать Циллер. Родной язык должен изучать, при помощи грамматики и синонимии, сравнивать понятия. Психологическое значение сослагательного и изъявительного наклонений может постигнуть и ученик народной школы; точно также он поймет, например, и разницу между "сказать" и "говорить", если обратить на это его внимание. Равным образом и реальное училище, не обучающее латинскому языку, обладает в достаточной степени различным материалом, чтобы содействовать развитию всех трех видов способностей.

Но если о народной школе и реальном училище мы могли сказать, что они в состоянии дать формальное образование, соответствующее их уровню, то о высшей

реальной школе, мне кажется, этого сказать нельзя. Высшая реальная школа заставляет воспитанников очень сильно углубляться в естественные науки и в математику; по отношению же к языкам она этого не делает, по крайней мере, в той же степени, так как в числе предметов ее преподавания находятся только современные языки и нет латыни. Таким образом, рефлектирующее формальное образование в этих учебных заведениях далеко отстает от других видов формального образования. Конечно, этим еще не опровергается необходимость существования высшей реальной школы. Быть может, национально-экономические основания их существования так велики, что приходится пренебречь опасностью одностороннего образования.

Подобно тому, как в школе может быть слишком мало отраслей знания, так их может быть и слишком много, чтобы дать равномерное формальное образование в трех направлениях. Латинского языка, естествознания и математики вполне достаточно для обстоятельного формального образования. Реальная гимназия в этом отношении вовсе не плохое учебное заведение. Так как в гимназии, кроме этих трех отраслей знания, имеется еще и греческий язык, то для формального господства над миром понятий и мыслей она дает, таким образом, больше, чем другие виды школ. Однако, греческий язык в смысле формального образования дает не столько, как латинский. Правда, в греческом языке грамматических форм еще больше, чем в латинском, поэтому, он может обрисовать каждое логическое и психологическое отношение еще определеннее. Но за то грек пишет так, как ему приходит в голову, наивно, непринужденно; римлянин же всегда оратор, всегда заботится о возможно более глубоком впечатлении[175]. Поэтому, он применяет всегда гораздо больше искусства, чем грек. Он особенно стремится быть кратким[176], старается всегда ограничиться наименьшим количеством слов, хотя в его распоряжении находятся абстрактные понятия, гораздо менее сжатые, чем в современных языках[177]. Греческий язык, поэтому, не заставляет ученика в такой же степени, как латинский, извлекать возможную пользу из всех имеющихся грамматических средств; греческий язык меньше, чем латинский, заставляет его удаляться от немецкой конструкции фраз. Однако, краткость как раз и является "душой остроумия". "Краткость речи дает широту мысли"[178], очень метко сказал Жан Поль о латыни. Нет никакого сомнения, таким образом, что латинский язык вполне достаточен для рефлектирующего формального образования. Если же гимназии сохраняют, все-таки, преподавание греческого языка, наряду с латинским и наряду с математикой и естествознанием, то в пользу этого можно привести другие веские доводы, например, то, что греческий язык необходим для художественного образования, что он углубляет исторические взгляды ученика; хотя греческая культура и была вызвана к жизни чужими народами, но одна только и развилась органически, собственными силами, без всякого позднейшего вмешательства извне, и поэтому особенно заслуживает детального изучения. Формальное же образование не должно фигурировать в числе доводов в пользу необходимости изучения греческого языка.

Недавно в старших классах высших учебных заведений с официального разрешения были сделаны попытки "индивидуализировать школьную работу". Соответственно желанию самих учащихся были понижены требования: для одной части их — в изучении языков, для другой части — в математическо-естественнонаучных знаниях с тем, чтобы выигранное таким образом время учащиеся могли употребить на предметы своей группы. Если это применить в таком учебном заведении, в учебном плане которого ни одна из главных отраслей знания не взята в слишком большом количестве, то это нарушит всестороннее формальное образование, и одного этого соображения уже достаточно, чтобы высказаться против такой меры. Отвергнуть ее приходится также и в применении к гимназиям, где,

однако, как указано было выше, в отделе языков имеется предметов больше, чем того требует формальное образование. Учебный план есть объективная норма, которой всякий должен подчиниться. Если она нуждается в изменениях, то пусть эти изменения будут сделаны воспитателями принципиально, а не в виде уступки склонностям отдельных лиц. В состав образования входит также и то, чтобы мы, вопреки нашим субъективным наклонностям, умели делать все объективно необходимое. Гете мог, конечно, судить об образовании. Тем знаменательнее для нас его слова: "Если мы с легкостью и без всякого напряжения приводим в действие то, что в нас заложено, мы еще не образовываем себя. Художник, как и человек, есть только отдельное существо, которое всегда склоняется на одну сторону. Поэтому, человек должен воспринимать в себя также и то, что противоречит его натуре и теоретически, и практически, поскольку это ему возможно"[179]. Если односторонность будет находить благоприятные условия еще в школе, то отсюда может развиваться в жизни ограниченная специализация, весьма сомнительная также и в общественном отношении. При слишком специальном разделении труда возникает та опасность, что никто не будет иметь ни малейшего понятия о работе своего ближнего. В народе создадутся замкнутые круги, которые не будут ценить друг друга. Получивший же разностороннее формальное образование и в материальном отношении будет больше знать и понимать, такой человек лучше сумеет оценить работу тех, которые не являются его товарищами по специальности, и обнаружит большую склонность служить социальной гармонии.

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ

Учебный план

§ 1. Классификация учебных предметов. Если классификация наук составляет проблему философии, то классификация учебных предметов должна быть отнесена к дидактике. Эти две проблемы не совпадают друг с другом, так как "школьные науки" ни по объему, ни по содержанию не оказываются тождественными с науками в тесном смысле слова. Так, например, история религии значительно превосходит своим объемом то, что является предметом религиозного обучения в народной школе или гимназии, а некоторые науки, например, право и политическая экономия, совершенно отсутствуют в учебном плане любой школы. Тем не менее, общие противоположности, имеющие место в философской классификации должны сказаться и в школьной классификации. Так, например Вундт[180] делит все науки на формальные и реальные. Подобное же разграничение находим мы у Гербарта, который в материале обучения различает: "вещи, формы и знаки"[181]. К нему отчасти примыкает Циллер, насчитывающий три ряда учебных предметов[182]. К первому из них Циллер относит вещи, так как в состав его входят история, религиозная и светская, и естествоведение; ко второму — знаки и формы, причем включает сюда языки и математику, рядом с рисованием; наконец, в третий он помещает весьма разнородные предметы, каковы: география, гимнастика, технические занятия и пение. Что география, как "наука ассоциирующая"[183], может быть противопоставляема другим — это еще понятно, но что касается остальных предметов третьего разряда, то они соединены настолько пестро и беспорядочно, что классификация эта не может получить никакого применения. Дерифельд[184] теснейшим образом примыкает к Гербарту и различает обучение вещам и обучение формам, причем под последним понимает "знаки" Гербарта — языки. В. Рейн[185] различает объекты человеческой жизни и жизни природы, а обучение делит, во-первых, на назидательное, художественное и словесное, во-вторых, на обучение

географии, естествознанию и математике, подчиняя двум последним обучение ручному труду. Порядок в расположении предметов обуславливается, по его мнению, их отношением к нравственному образованию, как цели воспитания. Художественное обучение должно служить эстетической культуре. Эта последняя, по мнению Рейна, "хотя и не может быть названа самым действительным средством для образования характера, как у Шиллера (Письма об эстетическом воспитании)", тем не менее служит ему "главной опорой".

Все указанные расчленения страдают тем недостатком, что ими приняты во внимание лишь внутренние различия объектов и оставлено в стороне различное отношение к ним субъекта. Здесь отсутствует основное различие знаний и навыков. Если соединить эти способы различения с другими вполне правильными классификациями в одно целое, то получится следующая схема

I		II	
Гуманитарные области		Реальные области	
А. Знание		А. Знание	
1. материальное история религии система нравственности былины и сказки всемирная история	2. формальное языки литература	1. материальное естественная история география	2. формальное математика математическая физика
		Химия	
В. Навыки		В. Навыки	
1. технические речь чтение письмо	2. художественные декламация пение	1. технические счет техническое рисование	2. художественные рисование
		ручной труд	

Мне думается, что здесь приняты во внимание все главные принципы классификации. Термин "формальный" употреблен здесь не в смысле формального образования; то, что он обозначает, является не просто содержанием ума, но вместе с тем и определенным выражением какого-нибудь другого содержания. Так, например, слово такое же представление, как и звук, но кроме того оно еще и "форма" для мысли. Вместо противоположения: материальный — формальный, в навыках выступает другая противоположность: технический и художественный, так как технические навыки более зависят от материала, чем те, которые преследуют эстетические цели.

Гимнастика не включена в данную систему, так как она относится в сущности не к обучению, а к воспитанию, в интересах которого и применяется школой.

§ 2. Отношение учебных предметов друг к другу. Никакие рвы или пропасти не

разделяют между собой различных областей бытия, которые напротив, переходят незаметно одна в другую и часто обнаруживают аналогичные законы; так, например, закон развития применим не только к природе, но и к истории, и существуют философские системы, а именно монистические, объясняющие все проявления бытия с помощью единого принципа. Если же все сущее единообразно, хотя отнюдь не просто, то и науки должны составлять известное единство. Это живо чувствовалось уже в классической древности. Цицерон[186] говорит о согласии и гармонии всех наук (*omnium quasi consensus doctrinarum concentusque*), Квинтилиан — об *orbis doctrinae*, т.е. о замкнутом круге наук. неправильно понимая и неверно переводя греческое выражение: *εἰς ἓν κλίον παίδε...α*[187]; по мнению Витрувия[188] энциклопедическое образование (заимствованное состоятельными римлянами у греков) так же составляется из отдельных наук, как тело состоит из отдельных членов, следовательно, образует одно целое. В новое время Бэкон воспользовался для обозначения единства всех наук образом, напоминающим выражение Квинтилиана, говоря об умственном глобусе (*globus intellectualis*). Кроме того и обыденное словоупотребление предполагает единство всех отраслей знания, так как слово "Наука" нередко употребляется в смысле совокупности наук.

Между учебными предметами должно обнаруживаться такое же внутреннее родство, как и между науками в тесном смысле слова. Так математика находит применение в физике, естествоведение — в географии, а эта последняя, в свою очередь, — в истории. Такую естественную связь можно еще более укрепить искусственным образом, посредством одновременного по возможности рассмотрения в различных учебных предметах известного материала с целью взаимной поддержки и усиления. Так, изучая римскую историю, можно знакомить на уроках французского языка с таким писателем, у которого есть труды по истории Рима или по одной какой-либо эпохе этой истории, а на уроках латыни — читать Ливия или вообще историка Рима. Коменский требует тесной связи между языком и вещами, объединенного обучения языку и вещам[189]. Этот же взгляд проводился и применялся на практике филантропистами[190]. Но особенно подчеркивал единство Герbart по этическим соображениям, предъявляемым к материалу преподавания. В любом учебном материале требования эти должны постоянно всплывать и всюду оставаться одними и теми же. Иначе и быть не может, так как лишь в этом случае обеспечено поведение без колебаний. Человек, побуждаемый противоположными мыслями, никогда не переходит к действию, как мы это видим в шекспировском Гамлете. Поэтому, все педагоги или сами указывали на необходимость единообразия в нравственных требованиях, или молча допускали его, как само собой понятное, необходимое условие[191]. Вполне сознательное отношение находим мы у Платона[192]: "Надо искать художников, которые в состоянии передать в благородных образах сущность добра и красоты, чтобы молодежь, живущая в одной здоровой местности, находилась под всесторонним воздействием, чтобы дуновением одного и того же ветра доносились до ее зрения и слуха из здорового края сведения об одних только благородных делах, и это с детства незаметно приучало бы их к равенству, дружбе и гармонии между благородным словом и делом". Таким образом, он требует строгого единообразия нравственной атмосферы. На этом основании им сделан, как известно, подбор стихотворений, имеющих значение для воспитания.

Герbart полагает, что за мыслями, из которых состоит обучение, скрываются нравственные идеи, тесно с ними связанные. Действительно, в одной своей части обучение пробуждает не один только интерес познавательного, но и сочувственного характера, который всегда действует этическим образом. Поэтому, Герbart вообще требует единства тех масс идей, из которых состоит обучение. Вот его слова[193]: "Воспитание лишь в том случае обладает властью, если вы сумеете приобщить

юношескую душу к большому кругу идей, самым тесным образом объединенному во всех своих частях, который с неблагоприятным для него в окружающей обстановке может вступить в борьбу, а благоприятное растворить и присоединить к себе". В этом же смысле он говорит[194]: "Главным содержанием моего учения по педагогике всегда было требование, чтобы всеми силами препятствовать рассеянности души [т.е. сознания], возникающей вследствие многообразия учебного материала" и "чтобы точки соприкосновения различных областей человеческого знания подверглись тщательному исследованию, что дает возможность учителю заставить раз пробужденный интерес идти по всем направлениям"[195]. Теперь же, при нашей "общераспространенной школьной учености" и простой только "выдаче отметок", нечего надеяться[196] на образование круга идей — этого "важнейшего дела воспитания", когда у нас от всего этого (от благодеяний научных знаний) не только оказывается придавленной голова, но и сердце, глубокое и нежное проявление [чувство] участия растягивается, сжимается и разрывается в противоположных направлениях"[197]; когда воспитанник едва может "соединить отдельные нити мыслей из этой пряжи друг с другом, равно как и с тем, чем он пользуется в часы досуга"[198]; таким образом, дело учителя позаботиться об этой связи. Гете держится того же мнения: "Важнейшая заповедь обучения — не допускать рассеянности"[199]. Но единства круга идей еще недостаточно: и отдельные части его должны постоянно выдвигаться в разнообразных сочетаниях. Ибо "хотя в человеческой душе ни что не пропадает, но весьма немного пребывает в сознании одновременно; легко и часто возникает в душе только то, что обладает значительной силой и многими связями; к действию же пробуждает то, что резко выделяется[200].

Циллер[201] рекомендует подобное же совместное прохождение учебных предметов и по тем же этическим основаниям, что и Герbart. "Соединение представлений, т.е. связывание и сплетение их, с одной стороны, а покой с другой — вот главные признаки умственного здоровья, без которых не может обойтись и лицо (т.е. личность)"[202].

Выставляемое Герbartом дидактическое преимущество связывания учебных предметов не отличается уже таким принципиальным характером, как его этическое значение. Тем не менее, он часто пользуется отдельными случаями, чтобы указать на это преимущество[203]. Прежде всего "знаки", т.е. языки, по Герbartу, являются "настоящей обузой для обучения, которая может и учителя, и ученика сбить с пути дальнейшего образования, если только не берет верх интерес к тому, что выражено с помощью языка"[204]. Следовательно, языки должны быть теснейшим образом связаны с вещами, как этого требовали Коменский и филантрописты. Филология служит вспомогательной наукой для истории, которой она доставляет документы[205]. Но с другой стороны, история повышает интерес к писателям[206]. "Математические познания — от простой арифметики до высшей математики — чтобы обеспечить себе доступ в круг идей учащегося, должны примкнуть к природоведению и вместе с тем к опыту"[207]. Иначе невелико будет их "влияние на личное достоинство человека; а еще чаще они подвергаются быстрому забвению". Технология "дает нам нужные звенья между взглядами на природу и на цели человеческие"[208], т.е. между двумя громадными областями, на которые Герbart подразделяет интерес: познание и участие. Но особенно география может быть названа "наукой ассоциирующего характера"[209], "так как в ней мы встречаемся с понятиями и математики, и естествоведения, и истории"[210].

Циллер не только в частности, но и в принципе отмечает те дидактические преимущества для памяти и "всякой высшей умственной деятельности", которые вытекают, благодаря постоянному повторению, из внутренней связи последовательного (о чем будет речь впереди) и одновременного ряда правильно подобранного материала[211].

Для обозначения этого взаимодействия различных отраслей знания Циллер остановился на слове концентрация, причем "центром оказывается сам воспитанник, т.е. личность воспитанника"[212]. Но личность воспитанника остается центром для всяких мероприятий, а не только для взаимоотношений отдельных отраслей знания. С другой стороны, под концентрацией в обучении подразумевается сосредоточение силы обучения на одном предмете, преимущественно перед другими. Невольно понимаешь ее, как предписание хотя бы прусского "регламента" 1854 г., который всю энергию сконцентрировал[213] на одной отрасли знания, на религиозном обучении, а все остальное рассматривал только, как нечто вспомогательное или как дополнение. Он стремился не к единству в обучении, а к упрощению его; всегда имеется склонность именно в этом смысле понимать "концентрацию"[214], хотя Герbart и Циллер думали только о том, чтобы установить строгое единство в многообразии. Так как речь идет о соединительных пунктах ("Fugen"), о которых распространяется Герbart[215], можно было бы применить здесь термин "сочленения в обучении" ("Artikulation des Unterrichts"), но Герbart, как мы увидим ниже, употребляет его по другому поводу. Поэтому, удачнее всего будет назвать это взаимодействие учебных предметов "корреляцией" их[216]. Коррелятивные понятия в отдельности, в изолированном состоянии, не могут быть мыслимы, например, правая и левая сторона, причина и действие, следовательно, они должны мыслиться всегда вместе, между тем как предметы обучения только подлежат объединению; впрочем, такое расширение термина за пределами формальной логики вполне позволительно. В этом же смысле и физиология с давних пор повествует о "корреляции" органов тела[217].

На основании своей идеи "концентрации" смежного Циллер выводит заключение, что "на каждой ступени обучения, в каждом классе, в зависимости от нравственно-религиозной цели воспитания, в качестве назидательного материала (т.е. в виде гуманитарного отдела), должно быть выдвинуто известное идейное целое, как центр для концентрации, вокруг которого на периферии располагается все остальное и откуда во все стороны отходят связующие нити"[218]. Для народной школы таким центром, с которым все остальное должно быть приведено в гармонию, Циллер считает каждую часть проходимой в школе религиозной истории иудеев и христиан. Но, сам того не замечая, он намечает еще и второй центр следующими словами[219]: "Итак, все, что относится к индивидуальности и родине, все, что может быть доступно воспитаннику из житейских отношений, — все это близко касается концепции обучения". В. Рейн, примыкающий к Циллеру, бессознательно преследует, по-видимому, ту же двойственность принципов, когда говорит[220]: "Назидательный материал дает, вообще, указания для подбора и распределения учебного материала в остальных учебных отделах... Все, что близко касается индивидуального круга, родины и школы, прекрасно может быть использовано в целях концентрации". Но как в одном и том же теле не может быть двух центров тяжести, точно так же и единство становится невозможным, если концентрация совершается сразу в двух направлениях. Как именно провели герbartианцы свой принцип концентрации, об этом может быть речь лишь в следующих параграфах, так как развитие его тесно связано с принципом культурно-исторических ступеней и обусловленного ими чередования учебных предметов.

Но и независимо от указанного проведения, принцип концентрации с дидактической точки зрения вполне законен и полезен. Особенно в гимназии обучение языку может быть одновременно и обучением вещам. Допустим, что — согласно прусскому учебному плану 1891 г. — по истории во втором из старших классов за полгода проходится история Греции; в таком случае очень легко поставить с ней в связь учебный материал по греческому и французскому языку. Ксенофонт, Геродот, Арриан — все это такие писатели, которые входят в круг

гимназического изучения и не превышают познаний в языке школьника данного возраста. Не мало существует и историков-французов, изображающих различные отделы греческой истории. Там, где проходится английский язык, найдутся для этой цели историки-англичане. Если не целое полугодие, то хотя бы одна четверть учебного года должна быть посвящена чтению историков на английском языке[221]. По латыни трудно найти материал для чтения по истории Греции; извлечение из Троя Помпея, сделанное Юстином, слишком незначительно. Разнообразные очерки из греческой мифологии, которые мы находим у Овидия, Вергилия и других поэтов, еще по крайней мере знакомят с сказаниями и страной эллинов. Зато на немецком языке — широкий простор в выборе материала для чтения об эллинах. Не только "Ифигения" Гете, которая вполне доступна такому ученику, наряду с "Богами Греции" Шиллера, но и "Лаокоон" Лессинга, а также некоторые драмы Грильпарцера могут в течение полугодия занять Элладой фантазию ученика; на немецком языке найдется для чтения много такого, что может углубить его знакомство с самой страной и населением Эллады. Дидактическое значение подобного распорядка вполне очевидно. Каждый предмет закрепляется благодаря своей связи с однородным предметом. "Боги Греции" может быть прочтено и в другое время, но вряд ли вызовет оно тогда такое множество родственных (на языке гербартианцев "апперципирующих") представлений, слившись или ассоциировавшись с которыми, оно могло бы прочно укорениться в сознании, именно в это посвященное эллинам полугодие[222].

Что касается единства нравственных воззрений, которое по Герbartу должно охраняться "концепцией", то совершенно верно, что особенно сильное влияние оно окажет в том случае, если один учитель подчеркивает то же самое основное положение, что и другой, или один и тот же учитель указывает применение какого-нибудь основоположения в различных областях. Учитель должен быть именно не одним только преподавателем по своему отделу, но и воспитателем.

Что нравственное суждение и нравственное чувство никогда не должны быть подавляемы, а наоборот проявляемы, где только можно, без насилия по отношению к предмету — об этом уже упоминалось выше (с. 83). По вопросу об единстве всего этического народная школа представляет собственно меньше трудностей, чем гимназия и реальное училище. Если только она сделает правильный выбор между рассказами из Ветхого Завета, в располагаемом ею материале не окажется ничего такого, что бы противоречило христианскому мировоззрению. Гимназия же, классическая и реальная, знакомят своих учеников с древними авторами, произведения которых по духу расходятся с христианством. Гомер, Овидий, Гораций, даже Ксенофонт и Юлий Цезарь и все те, в ком только жив дух классицизма в эпоху его расцвета, противоречат христианскому космополитизму, бегству из мира и радости отречения — даже в той смягченной форме, которую проповедует протестантизм, рассматривающий светскую профессию, как служение Богу. "Carpe Diem, лови момент" заповедуют поэты древнего мира; "распни плоть свою" учит христианство[223]. Наноси вред врагам, твори добро для твоих друзей", таково сложившееся в античном народе мнение[224]. "Любите врагов ваших", говорит христианство.

Тем более нужна нравственность философского характера, как середина между двумя крайностями, и необходимо, чтобы учитель сознательно проводил ее через все свое обучение, а в учебнике морали, о желательности которого упоминалось выше (с. 83), должны быть в качестве иллюстраций живые примеры. В старших же классах, где уже нет этого учебника, нравственное суждение должно тем не менее постоянно возвращаться к нему, и каждый учитель обязан в духе этого учебника разрешать те нравственные вопросы, которые возникают при обучении. Задача гимназии — наглядным образом познакомить ученика с первоначальными ступенями нашей цивилизации, а для этого необходимо раскрыть ему такие эпохи и

мировоззрения, в которых человек и духовные блага ценились иначе, нежели в настоящее время; вместе с тем нужно показать, что уже в эпоху классической древности постепенно складывается более высокая оценка человека и духовной жизни. Но если, согласно желанию Коменского[225], заниматься в гимназии чтением одних только великих моралистов древности, Платона, Сенеки, Эпиктета и т.п., получилось бы крайне одностороннее и несовершенно знакомство с прошлым. Коменский думал этим достигнуть единства в христианском настроении воспитанников, опасаясь, как бы оно не разрушилось от чтения даже только что перечисленных философов. В настоящее время гимназия стремится к достижению единообразного нравственного идеализма, который достигается посредством господства нравственных понятий, признаваемых на всех ступенях, причем, значение этого идеализма может только усилиться познанием того, с каким трудом нравственные ценности проникаются одна другою.

Другого рода концентрацией, чем корреляция учебных предметов, о которой только что говорилось, является чисто внешнее сближение учебных часов, с полным правом защищаемое Гербартом. "Два часа в неделю на одно, два часа на другое, с промежутками в два, три дня, — какая это старая, укоренившаяся несообразность"[226]. В другом месте он требует на один предмет ежедневно по часу[227]. Вследствие множественности предметов требование это не может быть выполнено в общей народной школе, но сближение часов, предназначенных на известный предмет, можно легко осуществить, и всегда получают благодаря этому хорошие результаты. Здесь речь идет не о повторениях — равномерное распределение которых через известные промежутки времени уже было признано целесообразным (с. 197) — но о первом усвоении, напрасно затрудняемом большими перерывами. Ср. выше, с. 167.

§ 3. Расположение учебных предметов во времени. В успешности обучения играет роль не только внутреннее отношение учебных отделов, но и внешнее распределение их во времени. Возникает вопрос, следует ли предпочесть последовательность или одновременность в том случае, если возможно и то, и другое. Первый учебный план древности, отличающийся философским и педагогическим характером и принадлежащий Платону[228], знает одну только последовательность учебных отделов. От рождения до трехлетнего возраста предписан физический уход за ребенком, от четырех до шести — рассказы из мифологии, от семи до десяти — гимнастика, которая продолжается и дальше, наряду с другими учебными отделами и, наконец, подразделение детей на благородных и неблагородных[229]; последние, заканчивая на этом свое воспитание, переходят в третье сословие, между тем как первые, предназначенные для второго сословия, воинов, продолжают образование. От одиннадцати до тринадцати лет они учатся читать и писать, от четырнадцати до шестнадцати изучают музыку в тесном смысле слова и заучивают серьезные стихотворения и прозу; от семнадцати до восемнадцати лет проходится, вероятно, элементарная математика и астрономия, от девятнадцати до двадцати — военные упражнения. Затем идет второе подразделение[230]. Способные к изучению чистой науки отделяются от вступающих в военное сословие и от двадцати до тридцатилетнего возраста занимаются арифметикой, геометрией, астрономией и музыкальной гармонией в абстрактной систематике, после чего снова происходит выбор способных к философии, изучению которой они посвящают свое время до тридцатипятилетнего возраста. От тридцати пяти лет до пятидесяти они занимают государственные должности и затем, до конца жизни, отдаются частью философским размышлениям, частью управлению государством.

Последовательность Платона составила норму для отделов "энциклопедического образования"[231]. Напротив, Квинтилиан, филантропист древнего мира,

предпочитает одновременность. "Ведь перемена освежает и обновляет дух; сидеть над одной работой — дело во многом более трудное"[232].

Монастырская школа (например, церковные училища средневековья и гуманитарная гимназия XVI века) облюбовала в сущности только один отдел — латынь; ступени его изучения служили вместе с тем и ступенями общего обучения. Названия пяти классов древней гуманитарной гимназии: *Elementarii*, *Donatistae*, *Grammatici*, *Metrici*, *Dialectici vel Historici vel Rhetorici* указывают на латинскую грамматику и чтение, к которым на трех старших курсах присоединялся и греческий язык. Коменский же, впервые помещая в свой план большее число различных отделов, высказывается по-видимому за одновременность изучения. Правда, все шесть классов гимназии он называет именами учебных отделов: класс грамматики, физики, математики, этики, диалектики и риторики[233], но те шесть классных учебников, которые приняты им для шестилетнего курса народной школы, "больше отличаются друг от друга своим способом выражения, чем материалом.

Действительно, все должны учить всему, но каждый из предшествующих учебников обязан знакомить с более общим, известным и легким в сравнении с последующими учебниками, задача которых заключается в том, чтобы выдвинуть все более частное, неизвестное и трудное или найти новый способ рассмотрения одних и тех же вещей, ради извлекаемого отсюда нового удовольствия для ума"[234]. Филантрописты следовали тому же принципу параллельного изучения для того, собственно, чтобы обеспечить учащимся удовольствие смены. Новые же гуманисты, напротив, ради основательности, по их мнению, только таким способом и достижимой, крепко держались принципа последовательности[235].

Принцип последовательности принят также Гербартом и его школой, но по другим основаниям и несколько в другом смысле, чем гуманистами.

Гербарт строит весь учебный план на интересе ученика. Отсюда он выводит в отношении к историческому материалу, что начало истории человечества составляет предмет первоначального обучения, так как для ребенка оно исполнено интереса, чего никак нельзя сказать относительно современности. Гомеровский период есть не что иное, как "идеальный отроческий возраст", который должны переживать также и отроки нашего времени, после чего им предстоит ознакомиться со всей остальной историей Греции. В переходном возрасте их следует занять историей Рима, а в юношеском — новыми языками и новой историей, поскольку это вытекает из всей системы. Понимание воспитанником поэтов и историков настолько меняется с возрастом, насколько менялся в развитии культуры дух самих поэтов и историков. Подобное совпадение должно быть использовано воспитателем[236]. Он говорит в другом месте об образовании характера, что успех может быть обеспечен в том случае, если "мы сами следуем по пятам морального образования рода человеческого" и учителем берем сначала Сократа, а после него — Христа. "В прогрессирующем подражании воспитанника" воспитатель может видеть "воплощение великого прогресса в самом человечестве"[237].

Раз Гербарт видит в развитии индивидуума повторение того прогресса, который осуществляется в человечестве[238], он совершенно последовательно рекомендует начать обучение языкам с греческого и в качестве первоначального материала для обучения дает ученикам Одиссею[239]. Что касается вообще учебного плана, мы видим, что Гербарт не находит нужным, по крайней мере для отдела истории, начинать сразу со всего целого и с помощью постоянных повторений все более и более углубляться в материал; наоборот, каждому отрезку школьного времени он уделяет известную часть всего целого.

На основании этих немногих указаний Гербарта Циллер построил весь свой учебный план народной школы, как он полагает, в духе Гербарта. В центре как выше было указано, должна стоять история религии и именно иудейской и христианской

религии. Циллер различает в ней[240]: 1) историю патриархов, 2) времена судей, 3) период царей израильских, 4) жизнь Иисуса, 5) историю апостолов, 6) историю реформации. Эти ступени получили одновременно наименование культурно-исторических, что не совсем подходит по смыслу, так как под "историей культуры" в узком значении слова подразумевается история порабощения человеком внешней природы. Выражение "ступени цивилизации" является более точным наименованием, так как цивилизация обозначает господство над внутренней природой, над низменными влечениями человека. Действительно, не культурные отличия приняты Циллером в качестве показателей данных шести эпох, а душевные наклонности и особенно — различия в отношениях народной воли к закону и авторитету[241].

На первой ступени проявляется по Циллеру "доверчивое послушание" в отношении к патриархам; на второй судьи благодаря фантазии становятся национальными героями; на третьей происходит подчинение царской власти, как видимой носительнице Божественной воли; на четвертой достигается высшая степень нравственного бытия благодаря тому, что народ проникается "самим духом Христовым"; на пятой ступени этим духом полна вся общественная жизнь; на шестой близится на земле Царствие небесное. Этим шести всемирно-историческим ступеням духовного развития человечества соответствуют те же ступени в развитии человека в школьном возрасте: 1) детское доверчивое отношение к той общественной ячейке, к которой ребенок принадлежит, 2) свободное брожение собственных мыслей, 3) свободное, на основании принятого решения, подчинение власти, 4) любовь к высшему авторитету, 5) во имя его работа над самим собою, 6) та же работа в более широком круге общества, к которому будет со временем принадлежать ребенок[242]. Эти шесть фазисов в жизни индивидуума должны быть пройдены в продолжении курса народного образования, т.е. к четырнадцати годам.

К данному построению с большим сочувствием отнеслись гербартианцы, но оно покоится на ложных основаниях и отличается ошибочностью и насильственным характером.

Циллер собственно подразумевает не историю культуры и не "культурно-исторические ступени", о которых постоянно твердят и он и его последователи, а, как было уже замечено выше, — историю цивилизации и при этом особенно важный ее отдел — развитие религиозности. Если здесь возможен параллелизм, в таком случае религиозное развитие личности следует сопоставлять с религиозным развитием отдельного народа. Что касается истории религии всего человечества, таковая возможна лишь в абстракции, а в действительности исторический процесс раскрывает перед нами историю религии отдельных народностей. Точно также и нравственное развитие человечества, которое по Гербарту служит прообразом для развития ребенка, имеется только в уме философа; действительность же всегда знакомит в качестве настоящего живого процесса с развитием одного народа или одной тесной народной семьи. И только в пределах одного народа можно обнаружить психологически необходимые стадии религиозного развития. Если же взять, как это и делает Циллер, два народа, которые один за другим проходят через одно и то же развитие, в таком случае неизбежны повторения, в чем Циллер, однако, не хочет сознаться, когда он, например, историю религии немецкого народа рассматривает, как продолжение первого христианства, этого завершения религиозной истории израильтян и иудеев; между тем немецкая народность выступает на поприще истории в первобытном состоянии и стоит она на более низкой ступени, нежели первое христианство, так что ей для достижения этого уровня нужно было пройти несколько предварительных ступеней и испытать необходимые повторения.

На основании научных данных история религии израильтян и иудеев распадается

на три в психологическом отношении существенно отличных друг от друга эпохи.

Во-первых, натурализм, почитающий, как особого народного покровителя, наряду с менее значительными богами, могущественного бога природы — Иегову (Яхве), являющегося в громе и молнии. Этот религиозный натурализм по времени совпадает с естественным состоянием общества, живущего родовым бытом. Несколько родов образуют одно колено, несколько колен, перед грозящей от соседей опасностью, постепенно объединяются в народ под руководством национальных героев (Самсон) и мудрецов (Самуил), превратившихся в переработке священников в "судей" и пророков[243]. Вначале соединяются только два колена при Гедеоне из колена Манассии, но уже при сыне его Авимелехе царство его распадается; затем двенадцать колен объединяются Саулом из колена Веняминова, но сын Саула Эхвал снова лишается царской власти; наконец, дело объединения совершается Давидом из колена Иуды, и сын его Соломон еще сохраняет власть, но после смерти последнего царство распадается надвое, образуя израильское и иудейское государства[244]. Религиозный натурализм и родовой быт продолжают еще и в VII веке. Что род действительно составляет настоящую ячейку общества, на это указывают слова Саула при избрании его в цари: "Мой род наименьший во всем колене Веняминове. Почему говоришь ты так со мной? (1 Самуил IX, 21). Следовательно, Саул прежде всего чувствует себя членом своего рода. Его избрание в цари делает, по его мнению, честь не отцу его Кисе, а целому роду[245]. Как сильно еще натурализм господствует во время царств, это видно из многобожия Манассии и из описания Иезекииля (гл. 8)[246].

Постепенно, однако, благодаря влиянию пророков, натурализм изменяется, национальное божество приобретает нравственный характер. Законодательство Иосии (Второзаконие) и позднейшее Езры (Левит), в светлом отношении являясь переходом от родового быта к сословному, от общей родовой земельной собственности к частной, служат в религиозном отношении началом второго периода — религии закона, заключающейся в исполнении таких внешних действий, как жертвоприношение, пост, молитва, совершаемых на Востоке (только не у греков и у римлян) определенным сословием священнослужителей. В противоположность этой религии постепенно вырабатываются более глубокие религиозные идеи и религиозные чувства, не удовлетворяющиеся внешними действиями. Благодаря многообразию предписаний[247] возникает одновременно роковой вопрос, выполним ли вообще закон, и из противоречия, довольно часто встречающегося между внутренним убеждением и ханжеством, делается вывод, что внутреннее убеждение выше добрых дел[248]. Отсюда вытекают два требования: упрощение внешних предписаний и преимущество внутренней добродетели перед простой внешней. В изречениях Соломона, а также в греческих писаниях III и II века, например в Премудрости Соломона и в Книге Иисуса сына Сирахова почти нет речи о законе и жертвах, но за то говорится о мудрости и добродетели и требуется внутреннее религиозное убеждение под именем праведности. Это тот же самый процесс, который религию Конфуция с ее тремя сотнями заповедей обрядности[249] привел к религии Лаотзе, от браманизма к буддизму, от ислама к суфизму (см. с. 77). Внешняя обрядовая религия сменяется религией внутреннего убеждения, достигающей своего кульминационного пункта в учении евангелистов и ап. Павла. С разрушением Иерусалима прекращается существование иудеев, как особого народа, и их религиозное развитие.

Циллер же рассматривает историю апостолов и реформацию в Германии, как дальнейшее развитие христианской религии. Между тем история апостолов есть не что иное, как распространение первого христианства, а совсем не новая ступень религиозности. А реформация является стадией в религиозном развитии немецкого народа, равной по значению первому христианству. Дело в том, что и немецкая

нация должна была пройти через те же состояния религиозного сознания, как и другие народности, отличающиеся живой религиозностью. Древне-германская религия природы не могла развиваться в религию закона, будучи подавлена христианством; но это последнее должно было приспособиться к юной душе германцев и впоследствии, в средневековом католицизме, проявиться в качестве религии закона, одинаковой по значению с законодательством Моисея. Такое же обратное движение претерпел индийский буддизм в Тибете и Японии.

Средневековой католицизм, как и всякая религия закона, постепенно перестает удовлетворять общество. Наиболее глубокие умы требуют религии внутреннего убеждения, каким было первое христианство; таким образом, реформаторы могли вернуться к этому последнему, подвигаясь, вместе с тем, вперед в развитии религиозной мысли. Немецкая реформация является повторением первого христианства, а вовсе не новой ступенью в развитии религии, как думает Циллер.

Итак, имеется три существенно различных ступени религиозного сознания, а не пять или шесть, как думает Циллер: натурализм, религия закона и религия внутреннего убеждения. Так же точно и в развитии воли намечаются тройкого рода проявления, соответствующие этим трем ступеням. Прежде всего — господство воли в первобытном ее состоянии: простодушное преклонение перед авторитетом старцев и перед установившимися обычаями, соответствующее родовому быту народа и его обоготворению явлений природы. Затем идет сознательное, часто наперекор собственному желанию, подчинение закону, и точно таким же принудительным характером отличаются и заповеди религии закона, осуществляемые с помощью награды и наказания. Наконец, следует свободное подчинение опознанному и самоданному закону, происходящее в пределах религии внутреннего убеждения. Весь вопрос в нравственном воспитании, а потому следует обратить особое внимание не на ступени в течении представлений, а на волевые состояния сознания. Кому приходилось когда-либо воспитывать детей, тому известно, как эти три ступени точно воспроизводятся в каждом отдельном случае: сначала послушание без рассуждений, затем в возрасте шалостей принудительное подчинение при помощи строгости предписаний и, наконец, в юношеские годы добровольное подчинение, сознательное послушание[250]. Эти-то три действительно существующих периода в развитии личности, по-видимому, хотел обозначить и Циллер своими первыми тремя из указанных им (с. 250) шести ступеней развития сознания. То, что он еще присоединяет сюда: любовь к высочайшему авторитету и труд во имя его, сначала в применении к самому себе, а затем и в обществе, — все это пожалуй высоты, к которым Циллер хотел привести своего воспитанника, но не склонности, в действительности развивающиеся в нем, по крайней мере до 14-летнего возраста, который имеется в виду Циллером.

Шести периодам в истории религии Циллер предпосылает еще два заполненные деятельностью фантазии; в качестве "назидательного материала" он вводит для этих двух периодов немецкие сказки и Робинзона; таким образом получается восемь подразделений, соответствующих восьми учебным годам народной школы[251]. Параллельно шести отделам религии история немецкого народа тоже делится на шесть частей. Рейн, Пиккель и Шеллер, по примеру Циллера, параллельно истории библейских патриархов рассматривают Тюрингские легенды[252]. Но так как по Циллеру история религии выходит за пределы одного народа, то параллелизм не может быть выдержан. Светская история тоже не должна была бы ограничиваться одним немецким народом; между тем, она остается в этих пределах. Невозможно было бы и указать народ, являющийся продолжением истории немецкого народа.

Старания Циллера и его последователей простираются еще далее. Они не только светскую историю желают поставить в связь с историей религии, но через нее или непосредственно с историей религии хотят соединить: обучение языку, пение,

рисование, арифметику, географию и естествоведение — все на основании принципа "концепции" (вернее корреляции). Что касается обучения языку, как выше было указано (с. 246), осуществить подобную связь очень легко и она принесет большую пользу. В географии только отчасти возможно связать материал с отделами истории и расположить его сообразно этим отделам[253]; причем и география, и история, на основании принципа наглядности, должны начинаться с изучения родины. Но приурочить к истории весь географический материал всего учебного курса — это значило бы пренебречь внутренним единством самой географии.

Естествоведение совершенно не поддается распределению сообразно с историей религии или светской историей. Здесь систематический порядок материала, в пределах изучения родины, требует перехода от простых явлений к сложным, причем возможны справки в историческом материале, но не полное согласование с его отделами. В отношении арифметики, только что сделана попытка дать ей место в ряду культурно-исторических ступеней или, по крайней мере, поставить в связь с ними обозначение цифр в примерах[254]. Так же трудно провести через все эти ступени рисование и пение, хотя и были сделаны попытки в этом направлении. Так, было высказано требование, чтобы "знакомить учеников с искусством египтян и затем ассириян", так как оба эти народа находятся в "тесном взаимоотношении" к Израилю, история которого изучается в третьем классе, причем у них могут быть найдены "начала изобразительных искусств рисования и лепки". На первом месте должно стоять египетское искусство и в третьем классе в качестве моделей для рисования детям предоставляются изображения храмов, колонны и орнаменты из древнего Египта[255], "приспособленные, конечно, к умению детей". В дальнейшем прохождении курса тоже рекомендуется пользоваться общей историей Германии и историей искусства; так например в пятом классе, где проходится история саксонской династии, образцами могут служить романские постройки. Новейшие представители методики рисования едва ли будут искать основы для единства в истории искусства и воспользуются в обучении только самыми произведениями искусства, поскольку им позволят методические соображения. По их мнению, не только в продолжении двух первых лет, как полагает и Рейн, но и впоследствии, моделями для рисования всегда должны служить предметы, окружающие ребенка. Наконец, что касается пения, то церковные песнопения, подлежащие изучению, очень легко вплести в религиозное обучение; в других случаях, в применении ко всякому другому пению, основанием для распределения во времени послужит скорее музыкальное и литературное значение произведения, чем историческое его содержание. Но если указанное основание отсутствует, то вполне возможно и даже полезно обратить внимание на содержание и на его отношение к курсу истории.

Итак, "концентрация", вернее корреляция учебных предметов, представляет совершенно здравый принцип, но специфическое проведение его Циллером, при условии "полного господства назидательного материала и притом в каждом классе сообразно соответствующей ему "культурной ступени", оказывается осуществляемым только отчасти. Сам Циллер должен признать, что "руководящие нити в каждом учебном предмете... могут получить надлежащее развитие совершенно самостоятельно, благодаря собственной побудительной силе идей, уже существующих в сознании, помимо каких-нибудь толчков со стороны материала концентрации"[256] и следовательно, если смотреть на данный вопрос с двух указанных (с. 246) основных точек зрения "концентрация" всех учебных предметов вокруг назидательного материала не составляет необходимости.

На принципе параллелизма основано, как мы видели, у гербартианцев распределение отделов истории и их подразделение по классам, короче говоря, этим принципом обусловлено частичное расположение материала. Метод, примененный Коменским к народной школе и заключающийся в изучении сразу всего целого, с

большим и большим углублением в это целое в течение последующих лет и постепенным усвоением в нем подробностей, можно было бы назвать, в противоположность первому методу, расположением по ступеням. Это распределение материала, отвергаемое гербартианцами, получило от них название принципа концентрических кругов[257]. При этом они полагают, что самый низший круг отличается наименьшей величиной, каждый последующий больше предыдущего и весь ряд этих ступеней идейного характера простроен по схеме, которую представляет волчок или точнее опрокинутый на вершину прямой конус (в математическом смысле).

Рейн[258] восстает против концентрических кругов на том основании, что в них происходит смешение различных ступеней апперцепции, например в истории одновременно рассматриваются легендарные времена, доступные пониманию ребенка, и такие эпохи, о которых может судить лишь зрелый ум; затем, постоянные произвольные повторения убивают интерес, когда например в каждом круге появляются одни и те же исторические личности. Зато Дерпфельд[259] стоит за распределение материала по ступеням, особенно в истории религии. По его мнению, с центральной личностью Христа могут близко познакомиться даже маленькие дети, а ветхозаветные личности заслуживают внимания и на высшей ступени. Между тем обыкновенно ученики знакомятся с личностью Христа только во вторую половину школы; о ветхозаветных же личностях сохраняется детское представление, соответствующее тому, как они были восприняты.

Мне кажется, надо следовать тому или другому распределению материала в зависимости от его характера. Исторический материал естественнее всего разбить на хронологические отделы по классам. Для того, чтобы выученное в первую очередь не осталось усвоенным чисто по-детски, для этого существует, как очень метко указано Рейном, имманентное повторение, которым, при искусном методе, легко пользоваться в истории. Это особенно применимо к восьми классам народной школы. Математика только и может быть распределена по годам частичным образом, в ней последующее также вытекает из предыдущего и, следовательно, в ней наблюдается тот же процесс развития, что и в истории. Напротив, в отношении языка правильный метод, основанный на принципе наглядности, не позволяет дробить его на части, а велит рассматривать, как одно целое, так как лишь в этом случае он исполняет свое назначение, т.е. служит для выражения мыслей. Обучение языку должно действительно совершаться по "концентрическим кругам": необходимо познакомить сначала со всем, что наиболее существенно из частей речи и затем переходить к постепенно все возрастающему кругу новых слов и грамматических взаимоотношений. Кроме того, язык, как выше было указано (с. 105), приближается к навыкам, в применении к которым играет роль не только экстенсивность, но также и интенсивность. Следовательно и в этом отношении необходимо восхождение по ступеням. Письмо, рисование и особенно гимнастику гораздо удобнее изучать, переходя от одной ступени к другой, чем частичным образом. То же самое можно сказать и об естествоведении. Будучи основано на наглядном представлении, оно должно в одинаковой степени обнимать все царства природы; согласно учебному плану вначале дается общий обзор, затем ставится целью последовательное углубление учащихся в самый предмет. Изучение того же предмета в более зрелом возрасте дает возможность применить к нему иную, более сознательную точку зрения и вместе показывает ученику, как могут совершенствоваться раз уже приобретенные познания.

§ 4. Деление на классы. Общественное обучение является общим правилом, частное же составляет редкое исключение. Поэтому необходимо ближе познакомиться в общественном обучении с установленной внешней мерой учебного плана, облегчающей самое обучение — с делением на классы. Класс объединяет

учеников приблизительно одного возраста и развития, подготовленных к одному и тому же обучению. В пределах одного общего учреждения, школы, образуются в виде различных классов частичные учреждения, которые должны быть пройдены учеником. Это повело к тому, что учитель был поставлен в связь с классом, т.е. с известной степенью развития и возраста учащихся, а не с ними самими, и ученики, переходя из класса в класс, получают другого ординарного или классного преподавателя по главным предметам, причем часто меняются учителя и по другим предметам. Такая система "перемещения" в результате дает следующее: в течение всего девятилетнего гимназического курса у ученика сменяется по очереди девять учителей по главным предметам и приблизительно столько же по остальным, всего — человек восемнадцать; между тем, по другой системе, при так называемом "переходе" из класса в класс, по главным предметам остается один и тот же преподаватель и двое или трое всего на всего по остальным.

С тех пор как вообще существуют многоклассные народные и ученые школы, перемещение всегда было общим правилом, а переход — исключением, например, в школах Ораторианцев во Франции XVII в.[260]. Но причиной этого явления оказываются чисто внешние обстоятельства, а не бесспорность преимуществ системы перемещения. Наоборот, против нее были высказаны Гербартом и др. очень веские соображения[261]. Гербарт очень основательно заметил, что система эта оставляет без применения то настроение ожидания[262], которое создано учителем в предшествующем классе; новый же преподаватель дает на каждой новой ступени новый материал, для которого почва не подготовлена. Обучение не может при этом носить характера непрерывности[263]. Оно становится похожим на дрянную "расхлябанную" машину, части которой плохо пригнаны друг к другу, так что получается "взаимное трение и нарушение движения", между тем как хорошая машина, части которой строго согласованы между собой, непрерывно и равномерно работает без всяких непроизводительно затраченных движений. Такой же хорошей машиной могло бы быть и обучение, при условии перехода учителя со своими учениками из класса в класс[264]. В настоящее время навык в языках и математике служит нитью, объединяющей все классы, на содержание изучаемых писателей мало обращается внимания. Если ученик из лучших в классе начинает диалог Платона с середины — перемещения производились каждое полугодие — и идея целого произведения остается ему неизвестной[265], к этому относятся совершенно равнодушно. Между тем не навык, а интерес должен быть принципом, проведенным через все классы[266]. Интерес же основан, по Гербарту, на познании или на сочувствии (см. с. 89). "К сочувствию могут быть отнесены лишь некоторые проявления человечества"[267], по-видимому история и религия, "круг предметов познания охватывает природу и человечество"[268]. В том случае, если преподаватель не меняется, легче поддерживать всевозможные виды интереса, обусловленные указанными двумя источниками и одинаково необходимые во всякой школе[269], так что ни один из них не должен прекращаться[270]. "Непрерывность же постоянно расширяемого интереса мало имеет общего с так называемой легкостью или трудностью"[271]. При различной степени навыка учащиеся "могут иметь одинаковую подготовку благодаря одной и той же степени интереса"[272]. Что касается недостатков обучения, возникающих при условии перехода преподавателей из класса в класс, например, невозможности исправить ошибки одного учителя преимуществами другого, то их нечего было бы бояться, если-бы вместо ученых в школе работали педагоги[273]. Применительно к нравственному образованию Гербарт мог бы привести в пользу перехода из класса в класс одно очень верное свое замечание, что дети "воспитываемые продолжительное время одним лицом (лучше всего матерью) оказываются гораздо податливее к дальнейшему влиянию, нежели те, которые прошли через многие руки[274].

Удачное дополнение к доводам Гербарта против перемещения можно найти в статье И. Тевса[275]. Он сильнее Гербарта подчеркивает значение одновременного перехода учителя с учениками для нравственного образования. Только на этом пути и возможен непоколебимый авторитет. Только в этом случае может быть достигнуто нравственное влияние учителя и его примера, что несравненно важнее слов. Перемещение, наоборот, предоставляя ученику многочисленные случаи для сравнения, только способствует проявлению "высокомерия и страсти к осуждению", что и без того уже развито в нашей городской молодежи[276]. Школа с системой перемещения нуждается в строгих телесных наказаниях или в целой системе возбуждения честолюбия; в классах же тех школ, где существует переход учителей с учениками, наблюдается добровольное послушание и учение[277]. Перемещение делает преподавателя рабочим на "фабрике производства", где каждым вырабатывается только часть продукта, так как в его ведении только одна оторванная часть всего развития ученика[278]. При этом учитель не может обозреть всего хода духовного развития и использовать для этой цели педагогическую литературу, не может завязать плодотворных сношений с родителями учеников, а с самими учениками вступить в дружеские сношения[279]

Каждый, кому только приходилось вести отделение в течение хотя бы двух лет, конечно, на опыте убедился в правильности приводимых здесь возражений. Правда, что перемещение до сих пор составляет у нас почти всеобщее правило; но это объясняется отчасти невниманием к собственно воспитательному и личному моменту, уступающему место интересам одного только обучения, отчасти ложным честолюбием учителя, стремящегося преподавать по возможности в старших классах. И все же следовало бы сохранить главного учителя в году, по крайней мере, в трех или пяти классах школы. Союзы школьных учителей все высказались против перемещения, некоторые — за полную систему перехода и почти все за частичный переход с классом[280]. Некоторая робость перед полной системой перехода объясняется опасением слишком большого и, следовательно, одностороннего влияния одного учителя, чего можно избежать при частичном переходе. Но и эта последняя система была бы большим шагом вперед при существующих условиях.

Равным образом заслуживает одобрения и подражания стремление к дальнейшей классификации, возникшее за последнее время. Здесь учеников размещают не по предметам, а по способностям. В этом отношении отделяют прежде всего отсталых детей, чтобы они не тормозили работу других; таких совершенно неспособных следовать за классом выделяют в особую группу с более легким курсом обучения. Их соединяют в так называемые "вспомогательные школы" — первая из них появилась в Дрездене (1887 г.) — распространившиеся теперь почти во всех культурных странах[281]. Но в одном немецком городе, Маннгейме, помимо вспомогательных школ, указанное размещение пошло и в другом направлении, а именно, особо одаренных отделить от остальных. Наряду с основной классной системой, которая принимает обычных по способностям воспитанников, существуют еще так называемые "Förderklassen", а именно, "повторительные классы", для второгодников и "завершающие" для тех, кто вообще не мог достичь первого класса или кто, выйдя из низшего класса, не мог пройти полного курса; теперь же они в особо приспособленных классах получают окончательное образование[282].

Конечно, об организации, вспомогательная школа и "мангеймская система", возможны только в школьной организации больших городов, где они и заслуживают по своей целесообразности широкого проведения.

Ход обучения

§ 1. Исторический обзор. Учебный план имеет дело со всем временем ученика, в течение которого длится обучение; что же касается хода обучения, то в его ведение

входят такие отделы из всего обучения, которые не настолько велики, чтобы перед концом можно было забыть о начале. Каждый из этих отделов Циллер[283] называет "методическим целым", а Рейн[284], в духе Циллера, определяет его как "органический член связного учебного материала в отдельных предметах обучения, который уже содержит в себе часть того материала понятий, который должен быть сообщен ученику". Таким образом, объединение многих частей в одно методическое целое производится обыкновенным понятием.

Учебный план имеет дело с определением материала, он служит материальному образованию, ход же обучения обязан дать не только материал, но указать также путь к знанию, он служит формальному образованию. Ученик должен становиться самостоятельным и в своем духовном росте не нуждаться со временем в помощи учителя. Следовательно, он должен усвоить тот ход мышления, с помощью которого человечество некогда достигало науки и достигает еще теперь.

Вот почему в истории педагогики не было речи о ходе обучения, поскольку самостоятельность и самодеятельность ученика не были возведены еще в принцип ни в древнем мире, ни в средние века[285], ни в старом гуманизме[286], ни у Ратке, воспитанник которого вполне еще пассивен[287]. Только Каменский[288] впервые требует самостоятельности ученика и намечает также ступени хода обучения, а именно: понимание, запоминание, применение (*intellectus, memoria, usus linguae et rerum praxis*). По его обыкновению выражать все сначала предметами, а затем образами, он сравнивает понимание с корнем дерева, память со стволом, а применение с цветом и плодами. Учителю он особенно предписывает: "наблюдай и соответственно применить все пути для достижения понимания". Простое запоминание, память, не стоит уже у него на первом плане, как в средние века. Руссо[289] выставляет только два вполне понятных правила: помочь воспитаннику точно воспринимать и показать ему путь открытия истины. Хр. Трапп[290] различает четыре вида обучения: 1) сохранить, 2) понять и ощутить, 3) искать и открыть, 4) применить; в первом заключено здесь наглядное представление; "ощутить", в XVIII веке, в переводе на наш язык, означает "почувствовать", а под применением разумеется "устный или письменный доклад". Все же Трапп, по-видимому, думает больше об одновременности, чем о последовательности этих четырех видов обучения, так как он подразделяет именно "объем" обучения. Одновременность же разнообразных функций оказывается невозможной. Наконец, Песталоцци[291] указывает целую "цепь" из четырех средств обучения познаниям: наглядное представление, называние, описание (т.е. определение свойств), уяснение (образование ясных понятий, постоянно противопоставляемое им в качестве цели обучения "неясным наглядным представлениям")[292]

§ 2. Формальные ступени по Герbartу и Циллеру. Герbart больше своих предшественников углубился в вопрос о ступенях обучения. Его вынуждает к этому забота о том, чтобы "многосторонний интерес", составляющий и цель, и средство обучения, не выродился бы в "легкомыслие". В множественности познаний должно быть соблюдено единство, которое через знание передается и характеру, "цветок не должен разрывать своей чашечки"[293]. Он находит необходимым, поэтому, чтобы учитель упорно добивался от ученика углубления и размышления, чтобы "углубление и размышление постоянно чередовались подобно дыханию"[294]. Углубление состоит в старательном, ясном понимании единичного, размышление — в собирании и соединении отдельных членов, которые благодаря этому вступают в более тесную связь и образуют единство. Отсутствие проникновенного углубления создает "ученого в дурном значении слова", т.е. бесплодное многозначие; отсутствие размышления порождает причудливого виртуоза. Недостаток углубления порождает легкомыслие, от которого Герbart хочет оградить, так как свойство это противоположно характеру; недостаток размышления влечет за собой

односторонность, противоречащую "многостороннему интересу", "равномерно парящей многосторонности"[295].

Углубление, по Гербарту, распадается на два следующих один за другим процесса: ясность и ассоциация. Первый из них является углублением в состоянии покоя, второй — в состоянии движения. Ясность заключается в том, что какое-нибудь представление выделяется из всей "мутной смеси" и подвергается в отдельности углублению[296]. Ассоциация, как работа фантазии, ведет от одного углубления к другому, лучше всего, в свободном разговоре. Наступающее затем размышление, как и углубление, тоже вначале совершается в состоянии покоя и создает подготовленную ассоциацией систему, которая каждому отдельному прояснившемуся представлению указывает "его настоящее место" в отношении к другим; переходя из состояния покоя к движению, размышление становится методом, который учит приобретенное понятие "воспризнавать в подчиненном" и "производить новые члены системы". "Эти различные способы обучения должны не исключать друг друга, а напротив, следовать друг за другом в установленном порядке при всяком большем или меньшем круге учебных предметов"[297]. От этих способов зависит "доброкачественность" обучения.

Таким образом, благодаря двойному делению углубления и размышления, Герbart получает четыре различных способа обучения и требует их применения не только к менее, но и к более значительным целым, не только к содержанию одного или двух учебных часов, но и целого полугодия или года, даже ко всему материалу учебного предмета. Он хочет достигнуть этим путем "членораздельности (артикуляции) обучения"[298]. Разложение материала, которое достигается переменной точки зрения, он рассматривает в качестве члена, отдельные части которого соединены при помощи суставов. Та же схема сравнения, хотя бы примененная к области неорганической, выдвигается им также в другом месте для объяснения того, что Циллер называет концентрацией, а именно, как выше было указано (с. 243), Герbart говорит о "соединительных пунктах" наук. Больше подходит сюда употребляемый им в применении к обучению термин "знаки препинания в обучении"[299]. Термин этот означает, что не все четыре способа равноценны в логическом отношении, но одни из них, по-видимому, ясность и система, соответствуют главному предложению, другие, как ассоциация и метод, — придаточным предложениям периода.

Наиболее подходящим, пожалуй, было бы здесь говорить об "архитектонике" обучения, так как принцип четырехчастного деления, своего рода стиль обучения, проявляется и в менее, и в более значительных целых и, наконец, во всем целом совершенно так же, как готическая вытянутая арка повторяется в каждой части окна и во всем окне, в каждой двери, в завершении каждой ниши, в каждом острие бруствера башни, а при наибольшей протяженности и в сводах между колонками. Выдержанность стиля так же существенна в творчестве преподавателя, как и в архитектуре.

Но если имеет значение имя, то в дидактике необходима и вещь. Она нужна не для одной борьбы с легкомыслием, которое правильный ход обучения заставляет оставаться при вещи, но прежде всего ради цели, которая была указана выше ходу обучению. Ученик должен выйти на дорогу, по которой идет сама жизнь. В самом деле, знание приобретается путем усвоения частного, соединения родственного, познания закономерного, словом, посредством трех первых функций гербартианского хода обучения. Сюда присоединяется в жизни и применение, четвертая функция. Таким образом, хоть обучения Гербарта есть ни что иное, как приурочивание школы к жизни; поэтому, он заслуживает более тщательного рассмотрения.

"Четыре ступени обучения", предписываемые Гербартом, получили от Циллера название формальных ступеней[300], так как имеются при всяком материале "без

различия его содержания"; первую из них он, по его мнению в духе Гербарта, разделил на двое и, таким образом, им насчитываются пять формальных ступеней. Независимо от четырех ступеней, которые необходимы, как выше было замечено (с. 262) ради многосторонности интереса[301], Герbart говорит еще о "простом описательном, аналитическом и синтетическом ходе обучения"[302].

Аналитическое обучение должно "одновременно-окружающее разложить на отдельные вещи, вещи на составные части, а составные части на признаки"[303]. Оно "ограничено и связано со стороны опыта и среды, а также к ним относящихся описаний"[304]. Предметом его служит прежде всего то, что приносит сам ученик. Именно мысли ученика, "в том виде, как они существуют, должны под руководством учителя быть разъединены, исправлены, усовершенствованы"[305]. Дело в том, что дети "будучи наделены остротой зрения, редко производят наблюдения"[306]. "Воспринимая совместные впечатления от сходных предметов, они не выделяют понятий; абстрактное не всплывает само собой в их мышлении"[307]. Кроме того, аналитическое обучение дает нечто новое интересу в обеих его разновидностях, т.е. познанию и сочувствию. А именно, эмпирическому интересу познания оно предлагает такое учебное средство, как классификация[308], которая вносит порядок в распределение материала; перед спекулятивным интересом аналитическое обучение, с помощью наблюдения и опытов, раскрывает законообразную связь в природе и исследует "с точки зрения историка-прагматика" исторические явления[309]; разлагая "прекрасное в простейших его проявлениях" и выясняя "членораздельность сложного целого"[310], оно служит эстетическому интересу. В целях симпатического сочувствия при помощи аналитического обучения должна быть "разложена на элементы сама юная душа" для того, чтобы она оказалась подготовленной к пониманию чувств других людей[311]; к общественному сочувствию аналитическое обучение лучше всего подготовить в том случае, если даст почувствовать воспитаннику "всю обусловленность и зависимость собственного его существования" от общества[312]; наконец, знакомя его с Богослужением, как "громким исповеданием смирения" и с церковью, как "сообществом многих", оно легко может возбудить в нем религиозное сочувствие[313].

Отсюда первое аналитическое обучение Гербарта есть то же, что умственные упражнения Нимейера или упражнения Песталоцци в наглядности, изложенные в "Книге для матерей"[314]. "Впоследствии аналитическое обучение снова выступает в другой форме, а именно, в виде повторения и исправления письменных работ"[315], а также в подготовке к ним[316].

В то время как аналитическое обучение занимается обработкой того, что уже дано, синтез, "который подражает опыту"[317], "в простом описании". Его задача "описать так, чтобы ученику казалось, что он видит то, что описывается"[318]. Оно приурочено таким образом к рассказу и описанию и особенно к свободной беседе преподавателя[319].

Другой вид синтетического обучения заключается в том, "что целое преднамеренно составляется из указанных заранее отдельных составных частей"[320]. Ему только и "может удасться воздвигнуть ту стройную систему мыслей, которой требует воспитание"[321]. Такова общая его задача. Этот вид применяется особенно в математике, в общем обзоре истории и в грамматике[322].

Что касается интересов познания, то в целях эмпирического интереса синтетическое обучение должно вводить различное комбинирование, прежде всего — видоизменение, затем образование из рядов признаков чувственных предметов и наглядность пространственных форм. Образование рядов и видоизменение их особенно необходимы в грамматике и в переложении музыки на ноты, а также и в ботанике, химии, математике и философии; "способность к комбинации" окажет особенно хорошую услугу в построении "исторического скелета" (в сочетании многих

рядов) и в определении правовых отношений[323]. Рассматривая необходимые для объяснения мира гипотезы[324], синтетическое обучение служит спекулятивному интересу, а занимаясь художественными произведениями, выбор которых должен, однако, быть подчинен известным правилам[325], — эстетическому интересу. Сочувствие оно вызывает, переходя хронологически от старого к новому, как выше было указано (с. 250), вместе с постепенно возрастающим пониманием воспитанника (имея в виду симпатический его интерес), и знакомя с человеком, каждой из разбираемых эпох[326], приучая (в целях общественного интереса) ценить общение, сообщество и призвание[327], и, наконец, (в целях религиозного интереса), вызывая и развивая" в нем идею о Божестве[328].

Таким образом, аналитический ход у Гербарта должен прежде всего доставить и включить в порядок обучения материал, опыт и среду, а затем еще раз уяснить и закрепить материал, усвоенный в школе, при помощи повторений и исправлений. Задачей синтетического процесса всегда будет служить сообщение нового. Анализ и синтез у Гербарта касаются скорее учебного плана, чем хода обучения, и являются скорее методами для целых учебных предметов, чем для одного учебного часа. У него нигде определенно не сказано, чтобы их можно было, как те четыре ступени, применить "к любой маленькой группе". Только из одного заявления как будто следует, что он на это рассчитывал. "Для настоящего синтетического (обучения) мы ставим условием, чтобы во все продолжение учебного времени в молодые годы просто описательное обучение, а также аналитическое всюду, где нужно, в подобающем месте приходили на помощь"[329]. Суждение это высказано относительно "учебного времени в молодые годы", т.е. из всей системы относительно первых лет обучения, которые больше еще должны черпать из запаса опыта и среды, чем последующие годы. Циллер же, случайно или преднамеренно, применил его ко всему обучению. В этом он совершенно прав. Действительно, в обучении нет ничего столь возвышенного, что не могло бы стоять в связи с чем-либо наблюдавшимся, пережитым или заученным, и каждый предмет, составляющий исключение из этого правила, являлся бы преждевременным, разрывая ту непрерывность, которая так необходима для построения круга мыслей.

Итак, Циллер заменил "ясность" Гербарта "анализом и синтезом" и в качестве общей нормы выставил пять следующих одна за другой стадий обучения: анализ, синтез, ассоциация, система, метод. Насколько он удалился в данном случае от воззрений Гербарта, это — вопрос истории, педагогических идей, не имеющий значения для оценки самого учения Циллера.

Свои пять стадий Циллер обусловил еще одним моментом, имеющим отношение не столько к представлениям, сколько к воле, а именно, в качестве начала для каждого методического целого он рекомендует постановку цели, что уже было выше (с. 177) оценено по достоинству.

Процесс обучения с его пятью ступенями Циллер описал в отдельности подробнее своего учителя.

Поскольку обучение вообще есть лишь продолжение опыта и окружающей среды, дело анализа пробудить все здесь приобретенное, чтобы оно апперципировало бы новое, т.е. апперципировало бы в Гербартовском смысле, вводя это новое в свои соединения, ставя на свое место (ср. с. 144). Постановка цели совершенно произвольно приводит к тому, что свободно всплывают прежние представления, но лучше достигать этого с помощью свободной беседы, чем в форме вопроса[330], выделять из наличного все "лучшее, наиболее ясное и существенное" и стараться уяснить еще более[331], по возможности, образовывать ряды и посредством чертежей[332] содействовать наглядности. Подобное составление инвентарного списка, каковым может быть назван анализ, не только помогает усвоению нового, но, кроме того, возбуждает еще ожидание, значение которого для внимания было

выяснено раньше (с. 147 и 177).

Этот "анализ", как его называет Циллер, составляет в действительности неотъемлемую часть обучения. Он образует необходимую связь между жизнью и школой, сообщая ценность тому, что произвольно собрано "опытом" до всякого обучения. Он же мешает дальнейшему распространению довольно часто встречавшегося и вместе с тем очень вредного заблуждения, на которое, к сожалению, влияли старо-латинская и старо-церковная школа, будто между школой и жизнью нет ничего общего, будто школа представляет нечто совершенно иное, нечто новое и возвышенное, в сравнении с чем знания "обыденной жизни" лишены всякого значения[333]. Без анализа так же невозможно обойтись, как без экспозиции в драме. Зритель должен быть подготовлен, чтобы понять новое, следить за дальнейшим развитием. Анализ же дает ученику то, что ему уже известно, чтобы связать с ним новое и дать этому новому пустить более глубокие корни.

Вторая ступень, которую Циллер называет "синтезом"[334], предлагает новое путем наглядного представления в широком смысле слова, а там, где не может быть наглядности, в форме так названного Гербартом "описательного обучения" (с. 264), т.е. такого рассказа преподавателя, который по возможности заменяет наглядность, ставя в связь "каждую отдельную черту чуждого и далекого для ученика с тем, что оказывается родственным и сходным и, вместе с тем, хорошо известным ученику, лежащим в пределах его опыта", так что чуждое выводится из известного[335]. В историческом материале, в тех случаях, когда имеется понятный ученику "классический текст", например библейский рассказ, Циллер отдает ему преимущество перед рассказом учителя[336].

Как выше (с. 221) для поддержки памяти требовалось подразделение исторического материала и причинная связь между отдельными частями, так и здесь Циллер требует этого подразделения, на том же самом основании[337]. Однако, не только к истории, но и к другому материалу он предъявляет то же требование: чтобы методически целое делилось на отделы и каждый из них имел свое заглавие. Как только пройден такой отдел, один из учеников должен его изложить в "целом". Преподаватель и другие ученики исправляют это целое в форме свободного диспута. Форма катехизиса вполне правильно совершенно исключена Циллером, так как "она подавляет волю в самом ее зародыше", задерживая собственный процесс мысли ученика и навязывая ему то, что излагает учитель[338]. Более правилен сократический метод. Но то, что достигается с его помощью, а именно размышление о том, что известно, может быть получено уже на первой ступени благодаря анализу. Диспут, побуждающий ученика к самостоятельности, путем углубления поднимает единичное до "последовательной ясности" и должен заканчиваться "расширенным и исправленным представлением целого"[339] (благодаря размышлению, наступающему после углубления в единичное), которое создается самими учениками.

При "назидательном материале" следует очень важное "психологическое развитие", которое намечает мотивы действующих лиц, а также не менее важная этическая оценка[340]. Циллер особенно хлопочет о возбуждении этой последней так называемыми "вопросами концентрации", которые получили от него это название на том основании, что те же самые нравственные идеи встречаются в каждом материале и должны, поэтому, служить целям "концентрации".

После первого запечатления "каждый ряд отдела... без всякой поспешности и торопливости, должен быть повторен столько раз и в таких различных сочетаниях, пока представления не успеют хорошенько укрепиться"[341]. Упражнения эти проделываются сначала более сильными, а затем и более слабыми, пока и они не достигнут цели[342].

Третья ступень, "ассоциация", привлекая сходный материал, подводит к

абстрактному понятию, которое лежит в основе всего методического целого и на второй ступени определяется только словом. Сюда относятся также экскурсы в другие области обучения и упоминание об обстоятельствах, при которых новое уже рассматривалось в других областях[343]. Кроме того, не только между учебными предметами, но и между житейскими областями можно найти связь благодаря аналогии, о чем Циллер совершенно не упоминает. Между тем, это вполне естественный метод сообщающий ясность познанию, излюбленный и в обыденном, и в научном мышлении[344].

Четвертая ступень, которую Циллер называет "системой", должна поместить найденное понятие в уже начатый систематический ряд и этим продолжить его. Здесь школьной науке приходится часто довольствоваться естественными, так называемыми "психическими" понятиями, особенно "в отношении к этическим, религиозным, психологическим представлениям и основоположениям" и, кроме того, она вынуждена иногда отступать от строгой последовательности научной системы того или другого предмета. Но каждая система, как и понятие, должна быть постигнута самими учениками[345]. Ученик должен иметь свою собственную "систему в тетради", а учебник должен служить лишь для сравнения. Рейн совершенно основательно ссылается на слова А. Дистервега: "система имеет значение лишь для того, кто ее создал"[346].

Наконец, пятая ступень, "метод", занимается применением системы. Метод учит отвечать на вопросы, переходить от единичного к общему и от общего к единичному[347].

Удивительно, что Циллер рекомендует разрыв в "методическом целом": он требует, чтобы три последних ступени "не примыкали непосредственно к первым двум, так как иначе воспитанник переживает иллюзию, что он не движется вперед, а подобной иллюзии всегда следует избегать"[348].

Рейн[349] не изменил существенным образом теории Циллера относительно хода обучения. Он также требует постановки цели и в ходе обучения принимает ту же архитеконику, что и Циллер, и только дает этим пяти ступеням другие, более меткие, названия: подготовка, изложение, связывание, объединение (слово "система" было бы лучше), применение[350]. Изложение Рейна тоже значительно яснее и отличается большей точностью.

Нельзя не оценить по достоинству правильности общей тенденции Гербарта и Циллера. Э. Вилк[351] совершенно верно отмечает, что между методом изложения Галилея в его *Discorsi e Dimostrazioni* и Циллеровскими формальными ступенями есть известное сходство, которое, правда, главным образом ограничивается постановкой цели, анализом и синтезом (в циллеровском смысле); ассоциация же отличается у него большой простотой, система совершенно отсутствует, а "метод" дается только одним учителем, без привлечения самостоятельности ученика, о чем, напротив, хлопочет Циллер[352]. Исходя из повседневного наблюдения, Галилей поступает вполне целесообразно, когда своей целью ставит ответ на вопрос: "зачем строить такие большие леса для спуска на воду большой галеры, когда для маленького судна применяется далеко не пропорциональное отношение", затем — аналогично требованию Циллера в "анализе" — он привлекает первые попавшиеся из повседневного наблюдения примеры, один мнимо противоположный и несколько однородных[353]. Правда, что "синтез" не следует непосредственно за этим, но, так как объяснение совершается без всякого принуждения, то происходят отступления на разные другие темы. Только на второй день снова вступает в свои права "постоянство разрыва", поскольку это касается упомянутого выше вопроса о цели; достигают своего развития математические законы, говорящие о способности сопротивления тяжеловесных призм и цилиндров, в зависимости от их длины и толщины[354] (синтез), и законы эти применяются затем к решению задач[355]

(метод). В пределах указанного отступления выдвигается рядом с первой тесно связанная с ней вторая цель, а именно, исследование причин соединения мельчайших частиц тел между собою[356]. Достижение этой цели совершается благодаря анализу, синтезу и ассоциации и отчасти благодаря методу[357]. Затем только мыслительный процесс обращается к вопросам о соединении материи, о понятии бесконечности, о падении различных по тяжести тел в неодинаковой среде и т.п.

Более точное различие "формальных" ступеней — в сравнении с Discorsi Галилея, которыми в сущности не достигается строгая связность мыслительного процесса — мы находим во многих других известных работах. Так например Шиллер начинает свой труд о "Грации и достоинстве" известным мифом о поясе Венеры, данном Грации и спрятанном Юноной — чтобы ответить на вопрос: что такое грация? Определение ее таково: красота движения "не природная, но выработанная субъектом" Это понятие грации, как усиленно отмечает Шиллер, возникло из греческого мифа, который, как нечто уже известное и относящееся к теме, подвергается "анализу". Шиллер хочет только, как он и подчеркивает, добавить к этому то, что дает философское исследование и сообразно с этим определяет грацию, "как красоту таких явлений, которые определяются личностью (сознанием)", с тем ограничением, однако, чтобы сознание, душевное настроение проявлялось не в произвольном, а в "симпатическом" сопутствующем движении, так как произвольность служит выражением "материи воли (цели)", а "форма воли (убеждение)" обнаруживается в произвольной игре жестов (синтез). Полученное новое определение, благодаря ассоциации между прекрасным и нравственным, дает начало другому высшему понятию, а именно, что под грацией разумеется гармония между духовной и чувственной стороной сознания не только в симпатических движениях, но также и в нравственном поведении (система). Понятие легкости, отличающее грациозное движение, равно как и разумное, гармонирующее с влечением, действие, образует промежуточное звено между простым движением и нравственным поведением[358]. Грация в этом более широком смысле слова ("прекрасная душа"), проявлением которой служит грация в более узком смысле, противопоставляется ригоризму Кантовского нравственного закона, который влечение всегда подчиняет разуму и только строгое сознание достоинства считает возможным проявлением сообразного с долгом намерения, после чего на отдельных примерах указывается разница между грацией и сознанием достоинства (метод). Таким образом, здесь очень полно представлены "формальные ступени".

Э. Зальвюрк[359] полагает, что "в дидактических нормах Циллера есть конститутивная ошибка". Он хочет этим сказать, что Циллер ищет только психологического, а не логического пути, вытекающего из самой сущности науки, и "форму своего оригинала (Гербарта) заполняет совершенно другим содержанием"[360]. Тем не менее, он не может не признать, что Циллер обнаруживает при разработке "бесконечную старательность в оценке опытов и наблюдений, чрезвычайно заботливо поставленных и охватывающих все мелочи практического обучения"[361]. По моему, опасность заключается не в самой теории Циллера, а в слишком однообразной схематизации ее. Не всякий учебный материал позволяет в одинаковой мере применить к себе все пять ступеней. Так например в обучении иностранным языкам для "подготовки" найдется меньше материала, чем в естественных и исторических предметах. В конце концов, возможное злоупотребление не есть еще препятствие, так как злоупотребления бывают в применении всех правил[362].

"Нормальные формы", которыми Зальвюрк думает заменить Циллеровские "формальные ступени", как мне кажется, не отличаются от них существенным образом. Он различает три ступени: 1) руководящее направление, которое

заключает в себе: а) предмет (постановка проблемы лекши), б) обоснование; 2) изложение, а именно: а) положения и б) расширение; 3) разработка: а) выводы и б) составление. То, что Зальвюрк называет "предметом", есть не что иное, как "цель" Циллера с той только разницей, что у Циллера она не ставится прямо, в противоположность "предмету", на который, по Зальвюрку следует прямо указать, так чтобы тут же сейчас уже возникали вопросы[363]. "Обоснование" равняется циллеровскому анализу, непринужденный способ выражения рекомендуется так же усиленно, как и Циллером, с совершенно правильным дополнением о позволительности вопросов со стороны ученика[364]. "Положения", это — Циллеровский "синтез"; расширение "равняется" "ассоциации", с той разницей, что Зальвюрк требует соединения не с прежними, а с новыми представлениями, подвигающими вперед обучение[365]. Для них обеих задач является выработка общего, понятий или законов. "Выводы" и "разработка" наделены теми же функциями, как "система" и "метод" по Циллеру. Первое отмечает причинное отношение[366], второе от индукции приводит к дедукции, заглядывает направо и налево, предваряя тот "ближайший шаг, с которого начнется следующая лекция[367]. Все, что Зальвюрк высказывает в отдельности против циллеровской "системы в тетради", против слишком резкого ею ограничения школьной науки от научной системы соответствующей отрасли знания[368], против "частичных целей"[369], на которые Циллер предлагает разбить методическое целое, против ограничения преподавателя буквальными текстами, которыми Циллер обуславливает обучение религии и истории[370] и многое другое — отчасти справедливо, но положительное, делаемое им опровержение с логической точки зрения должно было бы доказать, что Циллером исключен необходимый логический процесс, чего Зальвюрк, на мой взгляд, не доказал. Неодобрительно относится к тому, что Циллер отдает предпочтение психологически действенному процессу перед логическим, нет никаких оснований. Даже логик Аристотель[371] говорит следующее: "Иногда приходится начинать не с основного принципа или с принципа вещи, но с того, что легче можно изучить".

Еще более основательной критике подверг теорию Циллеровского хода обучения О. Месмер[372].

Он так же, как и Зальвюрк, упрекает Циллера в том, что тот не держится действительного пути в логическом развитии научного познания, а предписывает путь, который ему указывают его мнимо-психологические законы (с. 156, 159).

Апперцепция, по Циллеру, определяя ход обучения, должна в себе объединять — что совершенно правильно (см. выше с. 144) — разнообразные процессы: 1) ассимиляцию, совершенно произвольный процесс, 2) комбинирующую фантазию, следовательно, деятельность и 3) логическое приведение в порядок, тоже деятельность (с. 27, 50).

Ассимиляции должен служить анализ. Но ассимиляция не в состоянии вызвать внимание, будучи господством старого; поэтому она излишня. Внимание возбуждается новым материалом и этот последний подлежит анализу (с. 23). Таким образом, анализ должен касаться объекта, а не круга идей субъекта, ученика.

Как анализ отпадает в том смысле, в котором его употребляет Циллер, так точно и указание цели, которая должна только пробудить мысли для анализа.

Новое дается, по мнению Циллера, с помощью "описательного обучения". Но это последнее ведется часто совершенно ложным образом, когда чуждое явление, какое-нибудь чуждое растение составляется в этом обучении на подобие мозаики. Хлопчатая бумага например должна возникнуть в сознании ученика благодаря тому, что преподаватель соединяет вместе отдельные составные части местных растений, принадлежащие хлопчатой бумаге (с. 30). Такое выделение частей, составляющих связное целое и новое их объединение оказывается не под силу фантазии.

Логическая сторона апперцепции должна проявить свое действие в трех последних формальных ступенях Циллера. Но это будет только подчинение, только одна из необходимых логических операций. Особенно не достает применения закона достаточного основания, разъяснения (с. 44, 49).

Многое в этой критике справедливо. Вполне основательно возражение против мозаики в "описательном обучении". Самонаблюдение показывает нам, что фантазия не занимается тем, что разбивает целое на куски и потом снова их соединяет. Она (выше с. 230) схватывает один образ и его видоизменяет. Правильно и то, что "разъяснение" отодвигается у Циллера на задний план.

Что касается Циллеровского анализа, он имеет некоторое значение для внимания. В этом анализе происходит не только ассимиляция, но и воспризнание, которое, как выше было доказано (с. 146), играет служебную роль в отношении к вниманию. Кроме того, "анализ" отличается и принципиальным значением, что тоже было указано (с. 265 и сл.). Он устанавливает связь с тем, что ребенок привносит сам от себя.

Указание цели в Циллеровском смысле слова так же говорит за себя, как и анализ. Благодаря эксперименту она засвидетельствована, как простое средство для возбуждения внимания (выше с. 177).

В собственном сочинении "Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden" (Leipzig, 1905) Месмер разрабатывает дидактику с двумя нормами в основе: целесообразности и экономии. Из первой должно вытекать отношение методов к логическому пути познания, при чем абстракция является элементарным методом, а ступени способности к абстрагированию должны быть одновременно ступенями умственной зрелости[373]. Второй нормой должно обуславливаться исследование методов для умственной работы, от наглядного представления до мышления, имеющих в виду сохранение сил. В этом вопросе Месмер выходит далеко за пределы теории, касающейся хода обучения и строит на прочном фундаменте целую дидактику.

Лица, сокращающие Циллеровские стадии обучения до трех или четырех, сами не вносят никакого нового принципа. Ф.В. Дерпфельд[374] например видит три главных процесса: созерцание, мышление, применение. Если первый подразделяется у него на введение и наглядное представление, а второй — на сравнение и объединение, то здесь он восстанавливает свое согласие с Циллером. О "цели", к сожалению, у него нет и речи. Ф. Регенер[375] требует: подготовки, изложения, объединения, применения. Ему не достает "ассоциации" Циллера. По его мнению, она отчасти излишняя, на том основании, что "один экземпляр совершенно так же заключает уже в себе понятие, как и целые тысячи, а закон или правило обнаруживаются в одном случае, как и в сотне таких случаев — что верно в применении к человеку знающему, а не к учащемуся — отчасти же то, что подлежит ассоциации, могло бы совершиться и на ступени применения (op. cit., с. 165). "Указание цели" Циллера тоже вызывает одобрение со стороны Регенера. Р. Зейферт[376], исходя из психологии Вундта, хочет провести ученика через четыре стадии: согласие, разработку нового, включение в целое сознания, формальную переработку[377]. Он сам признает что "эти отделы во многом совпадают с формальными ступенями школы Гербарта и Циллера").

Множество пробных лекций приведено в "Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik", в статьях последователей Гербарта и Циллера, в "Schuljahren" Rein, Pickel, Scheller'a и в "Lehrproben und Lehrgängen"[378]. Ради полноты я все же хочу взять пример из обучения естественным наукам и истории.

Ссылки и примечания

[1] Inst. or. I, II, 3, цитировано у L. Grosberger, Erziehung und Unterricht im

klassischen Altertum, II, Würzburg 1875, с. 27.

[2] Протагор гл. 37.

[3] Софист гл. 15, а также Государство III, гл. 19.

[4] Тимей, 86d, а также Государство IX, гл. 12. Законы V, 731c и т.д.

[5] В Протагоре (гл. 39, 360d) под мужеством понимается "мудрость относительно того, чего следует и чего не следует бояться; в Государстве (IV, гл. 7, 429c) "сохранение мнения, вызванного законом путем воспитания, чего следует бояться, что оно такое и каково оно". Та же мысль в Государстве, гл. 16 (442c).

[6] Государство IV, гл. 3, 423e, гл. 4, 425d и гл. 5, 427a.

[7] Государство III, гл. 20 и 21.

[8] Государство V, гл. 8.

[9] Политика VII, 13.

[10] Политика VII, 13.

[11] Политика V, 10.

[12] Политика VII, 13.

[13] Политика VIII, 1.

[14] Политика. VII, 14. К душевному укладу относится его предписание, чтобы беременная женщина находилась в этот период в хорошем расположении духа.

[15] Ср. G. Baur "Die christliche Erziehung in ihrem Verhältnisse zum Judentume und zur antiken Welt, с. 25 (в K. Schmidt Geschichte der Erziehung II, I. Stuttgart 1892).

[16] См. его Pädagogische Schriften, нем. пер. 1. Freundgen'a. Paderborn 1890, с. 163.

[17] Op. cit. с. 90.

[18] Ср. Erasmus "Declamatio de pueris ad virtutem ac liberaliter instituendis. (Собрание редких педагогических сочинений в изд. A. Israel'я, II, 2 изд. Zschopau 1877).

[19] Op. cit. с. 7 и 5.

[20] Op. cit. с. 8.

[21] Ср. Герберт Чербери. Tractatus de Veritate. 3 изд. 1656, с. 95, 167, 204.

[22] Послание к Римлянам II, 14.

[23] Она нашла также поддержку в сильном влиянии философии стоиков, согласно которой существуют прирожденные, общие всем людям понятия (*notiones communes*). Эти последние содержат в себе представления Бога, добродетели и бессмертия, т.е. всего того, что Герберт Чербери причисляет к естественной религии, за исключением воздаяния после смерти и "тайнства покаяния". Об этом влиянии стоиков сравни П. Барт "Die Stoa". 2 изд., Stuttgart 1908, где (с. 270—282) приведено в самых общих чертах все развитие естественной религии.

[24] Ср. о возникновении и действии естественного права P. Barth "Die Stoa". 2 изд. с. 194 и 283—289.

[25] Ср. A. Oncken, главу F. Quesnay в Handwörterbuch der Staatswissenschaften, 2 изд. 6 Band, Jena 1901, с. 278.

[26] Ср. Спиноза Tractatus theologico-politicus XVI, § 4. Этика III prod. 6, IV, prop. 20 и 22 (есть русские переводы).

[27] Ср. Shaftsbury. Untersuchung über die Tugend, нем. перевод P. Ziertmann, Leipzig 1903, с. 12, 61.

[28] Это motto к "Schriften zur Lehrart Ratichii". Печать Ратке дает менее достоверную надпись: "Cedat vetustas, vincat ratio". Сравни A. Israel, Wolfgang Ratke (в K.A. Schmid, Geschichte der Erziehung III, 2, Stuttgart 1892) с. 3.

[29] Сравни Т. Кампанелла, Civitas Solis

[30] Этого выражения мне не удалось найти у Лейбница, но зато я нашел у него (сочинения, изданные O. Klopp, erste Reihe, Band VI, Hannover 1872, с. 209) следующее: "Воспитание побеждает все".

[31] Сравни L. Waelès, Turgot als Pädagpg. Leipzig. Diss. 1901, с. 63.

[32] Essai de l'éducation nationale. Cp. E. Künoldt, Caradeux de la Chalotais und sein Verhältnis zu Basedow. Oldenburg und Leipzig 1897, с. 10.

[33] Vorstellung an Menschenfreunde, 1768, § 3.

[34] О Педагогике. Русск. изд. К. Тихомирова. М., 1896, § 7. Под "человечеством" во времена Канта отчасти понимали то же, что и теперь — всю совокупность людей — отчасти же и человечность (См. выше). Заглавие известного стихотворения Гете 1789 года "Границы человечества" обозначало "пределы человеческой природы".

[35] Г. Песталоцци. Избранные педагогические системы. Изд. К. Тихомирова. М., 1901. II, гл. 84, с. 235.

[36] Briefe zur Beförderung der Humanität. IV Sammlung. Riga 1794, с. 117.

[37] Мысли о воспитании. М., 1904. § 1.

[38] Опыт о человеческом разуме. I кн., 3 гл. § 25. М., 1898.

[39] De l'homme, de ses facultés et de son éducation. 1772.

[40] Ibidem. На выучивающегося танцевать медведя ссылается также А. Коменский "Великая дидактика", 12 глава, § 14.

[41] Cp. Schrift über die Freiheit des Willens, особенно с. 432 (изд. E. Grisebach Werke III). Русск. пер. сочинений III. под ред. Ю. Айхенвальда.

[42] Ibidem. I, с. 385.

[43] Так, например, он ссылается на одну шотландскую девушку, Отец ее, уличенный в грабеже и людоедстве, был сожжен, а в дочери его, которая с годовалого возраста росла между нормальными людьми, с течением времени стала развиваться все та же жадность к человеческому мясу, как у отца, за что она и была заживо погребена (Сочинение изд. Griesebach, II, с. 611). Далее он указывает на сходство характеров Александра VI и его сына Цезаря Борджиа, Генриха VIII Английского и его дочерей Марии и Елизаветы, которые обе были одинаково жестоки и различались только тем, что Елизавета унаследовала от своей матери больше рассудка, чем Мария от своей — по Шопенгауеру вообще от отца наследуется воля, а от матери рассудок — и потому лучше умела обуздывать свою жестокость. Нерон, не смотря на то, что был воспитан Сенекой и сначала казался добродетельным, все же очень скоро проявил себя как истый сын жестокого Доминиция. (Op. cit. с. 601).

[44] Traité philosophique et physiologique de l'hérédité naturelle, 2 тома. Paris, 1847—50. Cp. Т. Рибо, "О наследственности". СПб., 1885. О возрастной наследственности Дарвин упоминает уже в "Происхождении видов", 4 гл., но полную оценку ее делает только в вышеупомянутой книге.

[45] Cp. H. Ellis "The criminal" London, 1890. С. 49, где приводятся еще и другие последователи этой теории, кроме Ломброзо.

[46] Vorträge über Descendenztheorie, 2 том, 2-е изд. Jena, 1904, с. 59.

[47] Издание С. Скирмунта.

[48] Cp. Zola, La bete humaine. Paris, 1890, с. 58.

[49] Cp. Ellis "The criminal", с. 101. Другие, еще более ужасные цифры у Ж. Гюйо "Воспитание и наследственность". Предисловие. СПб., 1900.

[50] Рибо. Op. cit.

[51] Рибо. Op. cit. Дарвин, Происхождение видов. Гл. 8. Происхождение человека, I часть, 3 гл. Видоизменение растений и животных. Э. Мах. Анализ ощущений. 4-е изд. с. 63 (Русский пер. 1908) приводит наблюдение, по которому опыт одного поколения гусениц является уже заметно использованным в следующем.

[52] Рибо. Op. cit. Cp. Дарвин. Выражение ощущений.

[53] A. Odin. Genese des grands hommes. Paris, 1895.

[54] Op. cit. I, с. 546, 564. Cp. также O. Lorenz, Lehrbuch der gesamten wissenschaftlichen Geneologie, Berlin. 1898, с. 420.

[55] O. Lorenz. Op. cit, с. 388, 445.

[56] Ср. O. Lorenz. Op. cit., 456—466.

[57] Ср. W. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 5 aufl. III, 663 (Выходит русский перевод под ред. А.А. Крориуса, А.Ф. Лазурского и А.П. Нечаева).

[58] Ср. эксперименты Delboeufa у Guyau "Education et hérédité" с. 4 (есть русск. перев.). Ср. также Сигеле (Преступная толпа. СПб., 1896), который приводит наблюдение, что целомудренная женщина не случается, когда гипнотизер приказывает ей раздеться.

[59] Ср. Гюйо, с. 18.

[60] Ср. Гюйо, с. 7.

[61] Ср. Op. cit, с. 8.

[62] A. Pick, im Archiv für Psychiatrie, XXII, Heft 3, с. 764, 771, цитир. у J.M. Baldwin. Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. (Выходит русск. перев.).

[63] Baldwin, op. cit. с. 122.

[64] Трактат о человеческой природе. II Русский пер. С. Церетелли.

[65] Ср. С. Сигеле. Преступная толпа.

[66] Другие примеры у Сигеле. Op. cit. с. 105 и 70 (нем. пер.).

[67] Ibidem, с. 33 (нем. пер.).

[68] Ibidem, с. 54.

[69] Ibidem.

[70] E. Durkheim, Le suicide, Paris, 1897, с. 117. Там же масса других примеров.

[71] Сигеле, с. 54.

[72] Ср. W.S. Morrison. "Der Muttermörder Coombes" и Zeitschrift "Die Kinderfehler" изд. J. Trüper, I, с. 12—19.

[73] Op. cit. с. 15. О значении хорошего материала для чтения достойно внимания признание поэта Ришпэна (Mes paradis), которое относится к книгам прочитанным им в детстве: "О, эти милые книги. Все, что во мне есть хорошего, благородного, почерпнуто мною из них, равно как и все, чего я стою, если я чего-нибудь стою". Цитировано по П. Тома, La suggestion, son role dans l'éducation. 2 изд. Paris, 1898, с. 122 (есть русск. пер. Внушение и воспитание).

[74] Шерлок Холмс гениальный сыщик, который играет главную роль в уголовных романах Конан-Дойля.

[75] Это особенно разработано в упомянутой выше книге Гюйо. В сущности, называть внушением возникновение в сознании своих же собственных представлений, приобретающих над нами сильную власть, это значит вносить путаницу в понятия, так как для внушения существенно именно то, что оно приходит извне. Однако, это "самовнушение" является термином неискоренимым. П. Леви (Естественное образование вали. Есть нем. пер. M. Brahn, Leipzig, 1903) основал на нем целую систему самовоспитания. Он различает (op. cit., с. 64) самовнушение посредством представления (идеативное самовнушение) и самовнушение посредством деятельности (психическая гимнастика). К первому роду самовнушения принадлежит, например, постоянное повторение утверждений: я здоров, силен, спокоен и т.д. с целью уверовать в них и посредством этого осуществить их (с. 41). Ко второму роду принадлежит повторение действия, которое является выражением какого-нибудь представления и будет усиливать это последнее, подобно тому, как, например, китайский церемониал усиливает веру в авторитеты, являясь выражением этой веры (с. 52—59).

[76] Ср. F. Queyrat, Les caracteres et l'éducation morale, 2 изд., Paris 1901, с. 126 (есть русск. перевод "Характер и нравственное воспитание").

[77] Ср. Fr. Kölle, Epilepsie und Anstalten für Epileptische в Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik, I, Langensalza 1895, с. 894.

[78] Op. cit. Это мнение повторяется автором во 2-м изд. Handbuchs, II, 1904, с.

479.

[79] "Die Kinderfehler", изд. J. Trüper.

[80] Op. cit. с. 11.

[81] См. K.von Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen Klassischer Studien bis auf unsere Zeit. I, 2 Aufl. Stuttgart 1846, S. 301, 311 ff.

[82] "На собрании князей в Вене в 1515 г. 17 членов университета обратились к 22 присутствующим особам княжеского происхождения с приветственными речами на латинском языке". F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland, Leipzig 1885, с. 31; 2 изд. I, с. 55.

[83] В 1564—70 годах, в каталогах немецких книжных магазинов было отмечено на латинском языке 1893 книги, на немецком — 835 и на французском — 7 книг. В числе этих книг поэтических произведений было на латинском языке 136, на немецком — 22, на французском — 1. См. Paulsen, Op. cit., 787, и сл.; 2 изд. II, с. 690.

[84] См. F. Paulsen, Op. cit., с. 432.

[85] Paulsen, Op. cit., с. 443.

[86] Это его буквальное выражение в отчете о современной организации Königlichen Pädagogik в Ильфельде, 1780, цитировано Н. Bender'ом в Geschichte des gelehrten Schulwesens im Deutschland seit der Reformation (in K.A. Schmid, Geschichte der Erziehung, V, I) Stuttgart 1901, S. 151.

[87] Слова Гейне. См. Bender, Op. cit.

[88] Критика чистого разума (с. 77 по Kehrbach'y). Есть русск. пер. проф. Н.О. Лосского.

[89] См. ниже. Наглядность, § 1.

[90] Педагогика (с. 92 по Vogt'y). Русск. пер. С. Любомудрова.

[91] Op. cit., с. 93.

[92] С. 94.

[93] С. 94 и сл.

[94] Приведено у K. Friebe, Pädagogische Versuche in der Kantischen Schule, Leipziger Dissertation, 1902, с. 5.

[95] Ueber den Endzweck der Erziehung, 1793. См. Friebe, Op. cit., с. 19 и 28.

[96] См. Friebe, с. 29 и сл.

[97] Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 5. Aufl., III, Halle. 1806, S. 344—46. Der erste Band der 3 Aufl., 1805.

[98] В "Vorlesungen über das akademische Studien" (1802), приведено у F. Paulsen'a. Op. cit., с. 529—30, 2 изд., II, с. 208.

[99] Приведено у Paulsen'a, Op. cit., с. 528, 2 изд., II, с. 208.

[100] В трактате: Der Streit des Philantropinismus und des Humanismus, Jena. 1808.

[101] Op. cit, с. 106, 114.

[102] С. 46 и сл., 93.

[103] С. 300.

[104] С. 303.

[105] С. 299.

[106] С. 47.

[107] С. 56.

[108] С. 206.

[109] С. 61.

[110] С. 97.

[111] С. 190.

[112] С. 102, 161, 165.

[113] С. 288.

[114] С. 176, 306 и сл.

[115] С. 209, 214.

[116] С. 212.

[117] С. 228 и сл.

[118] С. 225 и сл., 234.

[119] С. 231, 235.

[120] См. Paulsen, с. 529; 2 изд. II, с. 207.

[121] Schopenhauer, Parerga und Paralipomena, § 309.

[122] Museum der Altertumswissenschaft, изд. Fr.A. Wolfa и Ph. Buttmann; I. Band, Berlin 1807 в его сочинении: Darstellung der Altertumswissenschaft" (с. 2—145). С. 92.

[123] См. Niemeyer, Op. cit., 5 изд. III, с. 328, 339, 343 и сл. Нимейер цитирует также (III, с. 343) одного последователя Песталоцци, А. Gruner'a который в своих "Briefe aus Burgodorf über Pestalozzi" (Hamburg 1804) говорит о "формальном элементарном обучении по принципам Песталоцци".

[124] Как Гертруда и т.д., II письмо в первом издании, § 2. Во втором издании не хватает главы, в которой выражена эта мысль.

[125] Как Гертруда и т.д., I письмо, § 47.

[126] См. ниже главу относительно гимнастики. Кроме того см. Песталоцци 2 письмо. См. также и продолжение цитированных выше слов Песталоцци относительно равностороннего четырехугольника: "Этим я приготовил для фундамента нашего познания ряд технических средств, до сих пор доступных не ему самому, а другим подчиненным ему средствам: языку и числам". См. также Schwanengesang § 97 (изд. Fr. Mann'a). Он называет "элементарное учение о числах и формах" "определенным и подлинным искусственным средством развития мыслительных способностей". См. также § 82. Сущность мышления он находит (Schwanengesang, § 88) в способности абстракции.

[127] Как Гертруда и т.д. 7 письмо, с. 161. Русск. изд. К. Тихомирова.

[128] Op. cit. с. 162.

[129] Ibid, а также с. 180.

[130] Ueber die Idee der Elementarbildung § 24 (Ausg. von Fr. Mann).

"Интеллектуальное элементарное образование является здесь ни чем иным, как только чистым развитием человеческого познания или силы нашего разума тем, в высшей степени простым путем, что применение его самого становится привычным". "Знание" является, соответственно § 24 того же самого сочинения, дополнением к хотению и умению.

[131] Как Гертруда и т.д., I письмо, с. 165.

[132] Сам Песталоцци (как докладывает Фишер, со своей точки зрения), произнося предложения и заставляя повторять их за собой, хочет "развивать у детей орудие, их внимание, и упражнять их память". Как Гертруда и т.д. и письмо, с. 74 и сл.

[133] Pedagogisches Gutachten über Schulklassen (Werke, herausg. von Kehrbach, IV), с. 545 и сл.

[134] Цитата у Baerwald'a, Die Theorie der Begabung, с. 6.

[135] Allgemeine Pädagogik, 3 Aufl., herausg. von K. Just, Leipzig. 1892, С. 96. С другой стороны, мне кажется, что формальное образование у Циллера состоит не в том, что способность, приобретенная в одной отрасли знания, применяется в других, а в том, что будет у нас названо позднее корреляцией (соотносительностью) отраслей знания в обучении, именно в том, что познания, приобретенные в одной отрасли знания, имеют ценность для другой.

[136] Логика, VI кн., 4 гл. § 2.

[137] Трактат о человеческой природе. 1, 3. Русск. перев. С. Церетелли.

[138] Вундт противопоставляет математику, как науку формальную, реальным наукам — естественным и гуманитарным. См. В. Вундт, Введение в философию (3-е изд. 1904, с. 74). Есть несколько русск. переводов.

[139] Вместо "рефлектирующего" формального образования я употреблял в

первом издании термин "субъективное" формальное образование. Но гораздо более подходящим является первое выражение, потому что с понятием "субъективный" всегда связывается понятие "произвольный", между тем рефлексия у Локка есть самовосприятие (=Sensus interus, внутреннее чувство), то же самое и у Лейбница, но наряду с этим "рефлексия" имеет и более широкое значение "размышления" (См. Neue Abhandlungen, übers. von Schaarschmidt, 2 Aufl., Leipzig 1904, S. 201), которое и удерживается за нею XVIII столетием. "Рефлексия" т. об. охватывает в своем первоначальном и современном смысле слова все процессы, к которым прибегают гуманитарные науки, так как все они покоятся на самонаблюдении и на размышлении. Столь же меткого обозначения для второго вида формального образования мне не удалось найти, хотя и термин "объективный" во всяком случае характеризует его достаточно, чтобы не вызывать недоразумений. По противопоставлению с термином "рефлектирующий" было бы удобно применить ко второму виду духовной деятельности термин "интуитивный", если бы он относился только к объективному миру. Но этот термин столь же часто применяется и к внутреннему миру. Эту противоположность лучше всего выразил бы какой-нибудь вновь образованный термин например, энтоскопический (смотрящий внутрь) и эктоскопический (смотрящий наружу). Но быть может кто-нибудь другой найдет более знакомый и вместе с тем подходящий термин.

[140] Уже Д. Вико в своей "Новой науке" находит, что душа древних римлян "не прикинулась еще умственным содержанием, благодаря отсутствию общения с книгой и с исчислениями, не стала абстрактной, благодаря отсутствию тех абстрактных слов, которыми кишат теперь языки.

[141] См. Paulsen, Op. cit., с. 528.

[142] Из очень короткой немецкой фразы может иногда выйти очень длинная латинская. Стоит попробовать перевести на латинский язык следующее пессимистическое, к счастью только на половину верное изречение "Die Kultur verzehrt ihre eigenen Kinder" (Культура пожирает своих собственных детей). Дословно это сделать невозможно. "Cultura devorat liberos suos", ни один римлянин не понял бы этой фразы. Cultura, означает на классическом латинском языке "земледелие" и римлянин не может себе представить liberi земледелия, так как он не олицетворяет его. Вернее всего, что для слова Kultur на латинском языке нет простого выражения. Это слово нужно обозначить, как господство над внешним миром, в противоположность цивилизации, которая означает господство над внутренним миром. Но и "господство над внешним миром" слишком абстрактно для латинского языка. Средства и цели культуры должны быть обозначены нагляднее, например, как искусства (artes, что включает в себя и науки), целью которых является поддержание жизни, улучшение образа жизни, познание природы и продукты творчества. Вместо образного выражения "пожирать" надо взять какое-нибудь реальное, то же самое и с "детьми". В результате получился бы приблизительно такой перевод: Artes, quae ad vitam tuendam, ad victum dilicatiorem efficiendum, ad rerum naturam investigandam, ad ingenii opera procreanda pertinet, pestiferale solent esse eis, qui illis utuntur et fruuntur. Или же если постараться выразить как можно короче: artes, quae ad vitam et tuendam et augendam pertinent, eos, qui illis fruuntur, debilitare solent. И к такому нагромождению слов должен прибегнуть тот самый язык, который вообще стремится к краткости, как ни один другой язык, и который там, где дело касается конкретных вещей, действительно может быть очень краток. См. ниже, с. 130.

[143] См. ниже о понятиях, в главе о мышлении.

[144] См. E. Zeller, Die Philosophie der Griechen, II, 2, 3, Aufl., Leipzig 1879, S. 248 ff. Так, например, Аристотель утверждал, что как у людей, так и некоторых животных, у особей мужского пола больше зубов, чем у особей женского пола, что число ребер у

людей с каждой стороны равняется 8, что задняя часть человеческого черепа пуста и т.д.

[145] См. H.St. Chamberlaur, Die Grundlagen des neunzehnten Jahrhunderts, II, 2, Aufl., München 1900, с. 995.

[146] См. Fr. Paulsen, Kant, Stuttgart. 1898, с. 29.

[147] См. Allgemeine deutsche Biographie, 19 Band, Leipzig 1884, с. 289.

[148] W. Christ. Geschichte der griechischen Literatur, Nördlingen 1889, с. 87. См. 4 изд., München 1905, с. 116.

[149] Эти сведения почерпнуты мною у профессора А. Prüfer'a.

[150] В древности, правда, сохранилось известие, будто Сократ занимался сначала искусством своего отца, скульптурой. Во времена римских императоров в Акрополисе в Афинах показывались три задрапированных грации, в качестве его произведений. Но если они и действительно были его произведением, то во всяком случае он очень скоро бросил свою художественную деятельность, вероятно, чувствуя себя недостаточно даровитым. В надежных источниках, имеющихся у нас о Сократе, об этой стороне его жизни совсем не упоминается. Следовательно, она не имела для него никакого значения, и он не придавал ей никакой цены. См. E. Zeller, Die Philosophie der Griechen, II, I, 4 изд. Leipzig 1889, с. 52.

[151] См. P.H. Malmsten, K. von Linné (Sammlung von Vorträgen, herausg von R. Virhow und Fr. von Holzendorf, 14 Serie, 2, Nr. 329), S. 4: "Когда в 1726 году отец приехал в Вексио (место, где была гимназия)... учителя объявили ему, что они считают своим долгом посоветовать отцу поместить его сына (19 лет) в ученье к столяру или портному, так как они убеждены, что с книгами у него не выйдет никакого толка". См. Afzelius Linnés eigenhändige Aufzeichnungen über sich selbst, deutsch von K. Larpe, Berlin 1826, S. 38: "Его (Линнея) гений до такой степени не был склонен к языкам, что он не изучал ни английского, ни французского, ни немецкого, ни лапландского, ни даже голландского языка, хотя и прожил целых три года в Голландии".

[152] См. E. Gundert in K.A. Schmid, Geschichte der Erziehung IV, 2 Abteilung, Stuttgart 1898, S. 368.

[153] Allgemeine deutsche Biographie, 18 Band, Leipzig 1883, S. 590 f.

[154] A. Springer, Bilder aus der neueren Kunstgeschichte, Bonn 1867, с. 75.

[155] Op. cit., с. 78.

[156] См. Michelangelos und Raffaels Gedichte, deutsch von H. Harrys, 2 изд. с. 1906. Содержанием этих 211 стихотворений служит очень небольшое число постоянно повторяющихся мотивов: безнадежная любовь и при этом покорная преданность и бескорыстное прославление любимой женщины, мольбы о милосердии Бога, сравнения природы и искусства. Все это изложено очень возвышенным стилем, но нет ни одного суждения, которое бы запечатлелось так, как например, надпись Данте над воротами ада.

[157] См. пример французского зоолога E. Perrier'a у A. Fonillée, Les éléments sociologiques de la morale, 2 изд. с. 201.

[158] См. также E. Meumann. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, Leipzig 1907, II, с. 409 (есть русск. пер. под ред. Н. Виноградова): "существует фактический, если и не необходимый антагонизм между чувственным вниманием, направленным на мир внешний, и интеллектуальным вниманием, направленным на мир внутренний. Хороший наблюдатель так же часто оказывается плохим мыслителем, как сосредоточенный мыслитель небрежным наблюдателем".

[159] См. А. Шопенгауер, Мир как воля и представление. Русск. пер. под ред. Айхенвальда, § 36.

[160] Ibid.

[161] Zur Farbenlehre, I Teil, § 723.

[162] Die Anlage zur Mathematik, 1900, с. 4.

[163] Lewana, § 135.

[164] Вместо барсука (*hiraх syriacus*) у Лютера по ошибке стоит кролик. См. *Leviticus*, с комментариями А. Bertholet (*Martis Handkommentar zum A.T. III*), Tübingen und Leipzig 1901, с. 34. В третьей книге Моисея XI, 20 нечистыми являются все "крылатые маленькие животные, ходящие на четверинках". Здесь могут подразумеваться одни только насекомые, но у этих последних по шести ног. Быть может, "ходящие на четверинках" есть только образное выражение для изображения горизонтального движения. Однако в 23-ь стихе той же главы сказано ясно: "все крылатые маленькие животные, имеющие по четыре ноги". Остается предположить, что это по меньшей мере неверное повторение выражения "ходящие на четверинках", которое при более точном наблюдении было бы устранено. См. Bertholet, *op. cit.*, с. 35 и перевод Ветхого Завета изд. von E. Kantzsch, 2 Aufl., Freiburg i B. und Leipzig 1896, с. 113.

[165] Еврей должен для обозначения вселенной говорить "небо и земля" (как, это видно из кн. Бытия I, I).

[166] Leipzig 1896.

[167] *Op. cit.* с. 88.

[168] С. 135.

[169] С. 191.

[170] С. 244.

[171] С. 249.

[172] По-видимому, и сам Бервальд чувствует это (с. 139).

[173] См. Н. Bender, *Geschichte des Gelehrten Schulwesen in Deutschland seit der Reformation* (in K.A. Schmidts, *Geschichte der Erziehung*, V.I., Stuttgart 1901), с. 275. В вычисления Бендера вкралась ошибка. По его данным число недельных часов преподавания физики равняется не 8, а 6; отсюда общее число недельных часов равняется у него не 282, а 280, а число часов для естествоведения равняется вместе не 18, а 16.

[174] См. Bender, *op. cit.*, с. 331.

[175] См. меткое рассуждение J.K. Fr. Manso, *Über das rhetorische Gepräge der römischen Literatur in seinen Vermischten Abhandlungen*, Breslau, 1821, с. 39—86, особенно же с. 43.

[176] К. Esmarch (bei H.St. Chamberlain, *Op. cit.* I, с. 185) восхваляет язык римского государства: "Ни одного лишнего слова, и между тем все сказано, при чем каждое слово на своем месте". Это применимо, вообще, и к римской прозе, и к римской поэзии. Знатоку античной литературы вспомнятся соответствующие примеры. Я напомним только начало истории Ливия: "Facturusne operae pretium sim", четыре слова, вместо которых нам пришлось бы употребить тринадцать: "Ob ich im Begriffe bin etwas zu thun, das der Mühe wert ist" (готов ли я сделать что-нибудь, достойное труда). Пример краткости в поэтической форме дает Гораций:

Aetas parentum, pejor avis, tulit

Nos nequiores, mox daturos

Progeniem vitiosioreм.

Здесь высказано суждение о четырех поколениях в трех коротких строчках и в одном предложении.

[177] Латинский в этом отношении беднее не только современных языков, но даже и греческого, что было подмечено еще Вико, *ibid.* с. 297. В латинском языке нет, например, слова, обозначающего "возможный", в греческом имеется для этого: $\chi\upsilon\nu\alpha\tau\tau\acute{\iota}$, $\tau\acute{\iota}\mu\eta\sigma\tau\acute{\iota}\mu\epsilon\nu\omicron\iota$.

[178] Lewana, § 156.

[179] Взято у K. Lamprecht'a, *Deutsche Geschichte*, 8 Band, I Hälfte. Freiberg 1906, с.

38.

[180] Ср. выше с. 120.

[181] Ср. с. 136.

[182] Allgemeine Pädagogik, 3 Aufl. § 21.

[183] Ibid., с. 232.

[184] Grundlinien einer Theorie des Lehrplans (Gesammelte Schriften, II, I) 2. Aufl., 1894, с. 140.

[185] Ср. W. Rein, A. Pickel, E. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, das erste Schuljahr, 7. Aufl. 1903, с. 64. Введение к "первому году школьного обучения" и основы обучения (сю 1—163) принадлежат перу одного только Рейна, составляя его собственную педагогическую теорию, вследствие чего, в дальнейшем изложении, я буду цитировать эти страницы, упоминая только его имя.

[186] De oratore III, 6, приведено О. Вильманом, Didaktik II, 2. Aufl. с. 205.

[187] Выражение егсѣслюј раиде...а означает не замкнутый круг образования, но обычное образование в общественном кругу. Ср. P. Barth, Die Geschichte der Erziehung in sociologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, с. 127.

[188] Ср. Вильмана, op. cit.

[189] Великая дидактика, гл. 19, § 45.

[190] Ср. Basedow, op. cit. с. 109, 117; Pinloche, op. cit. с. 108, 138.

[191] Ср. выше, с. 45.

[192] Государство III, 12 (401 С).

[193] Allgemeine Pädagogik, Einleitung, с. 31 Ср. также выше, с. 1.

[194] В статье: Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz usw. (Werke, herausg. von Kehrbach. III. S. 292), цитир. Рейном, op. cit. с. 92.

[195] Там же.

[196] Allgem. Pädagogik, кн. 3, гл. 4, II, заключение; Umriss, § 58.

[197] Herbart, Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung (Werke. herausg. von Kehrbach, I) с. 171, приведено у Rein'a.

[198] Из психологии Гербарта, приведено Рейном, ibid., с. 93.

[199] Wahlverwandschaften, 2 часть, 7 гл.

[200] Allgemeine Pädagogik, Einleitung, с. 30. Ср. Umriss, § 224.

[201] Ср. Grundlegung, § 19.

[202] Ibid., с. 435.

[203] Ср. R. Schubert, Herbart's didaktische Anschauungen und die Interpretation der Konzentrationsidee, Dissertation, Leipzig 1898, с. 41.

[204] Allgemeine Pädagogik, 2 кн. 4 гл. III, с. 94.

[205] Kurze Enzyklopädie der Philosophie, гл. 12 (Werke, IX) с. 150, приведено у Шуберта, с. 41. Ср. Umriss, § 87.

[206] Umriss, § 130.

[207] Umriss, § 39.

[208] Umriss, § 259.

[209] Umriss, § 264.

[210] Kurze Enzyklopädie (Werke, IX) с. 146, приведено у Шуберта, с. 42.

[211] Приведено в Leipziger Seminarbuche, Rein, op. cit. с. 99. Ср. Th. Ziller, Materialien zur speziellen Pädagogik, 3 изд. "Leipziger Seminarbuchs", 1886, с. 17.

[212] Grundlegung, 2 изд., с. 429.

[213] Что "концентрированное" обучение действительно предписывалось, это видно из F. Keller'a, Geschichte des preussischen Volksschulwesens, 1873, с. 301.

[214] Это упрощение получило название "подчиняющей", "хирургической", или "тиранизирующей" концентрации. Ср. Schubert, с. 10.

[215] См. выше с. 243.

[216] Это название употребляется и Дьюи. Ср. его упомянутую выше (с. 182) новую

работу, с. 67, 98.

[217] Ср. P. Magnus, *op. cit.*, с. 136, 141 о "законе корреляции частей" организма. На с. 142 Магнус сводит его к закону Кювье.

[218] Взято Рейном у Циллера из его *Grundlegung*, 2 Aufl., с. 455. Учение о концентрации у Циллера я понимаю так же, как понимает его Рейн.

[219] Ср. Rein, с. 97.

[220] Там же, с. 106.

[221] Ср. J. Asbasch, *Deutschlands gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung*, Berlin 1900. В последней методологической части этого учебника, предназначенного для учителей истории, сказано: "Чтение на иностранных языках должно, вообще, служить помощью при обучении истории" (с. 104).

[222] O. Frick, *Pädagogische und didaktische Abhandlungen*, I. Halle a. S. 1893, с. 437, также стоит за связь между чтением и обучением истории, справедливо называя стремление Циллера всякий материал связывать с "назидательным" материалом "желательным и едва ли осуществимым". В Гельдейберге, по-видимому в целях корреляции вышел недавно "Сборник французских и английских писателей по философии, естествознанию и истории культуры" изд. J. Ruska.

[223] Послание к Галатам, гл. 5. 24.

[224] Ср. P. Barth, *Die Stoa*, 2 Aufl., с. 151. Г. Спенсер (Введение в изучение социологии, нем. пер., I, Leipzig 1875, с. 226) отчасти прав, говоря: "Из иудейских книг Нового Завета мы черпаем религию любви. Что касается нашей религии вражды, евангелием для нее служат греческие и латинские эпос и повествования. В воспитании нашего юношества мы уделяем незначительное время одной и большую часть времени другой".

[225] Великая дидактика, гл. 25, § 22.

[226] *Umriss*, § 133.

[227] *Allgemeine Pädagogik*, кн., 5 гл., IV, с. 139.

[228] Он помещен в третьей и седьмой книге "Государства". Ср. также II, гл. 17, (377 A), IV, 3, (423 C), седьмую книгу "Законов" и статью A. Dreihöfer, *Das Erziehungswesen bei Plato, Programm des Gymnasiums zu Marienwerder*, 1880, с. 14 и 18. По вопросу о плане воспитания "Государство" и "Законы" расходятся лишь в степени, а не принципе.

[229] Ср. выше, с. 12. Из "Государства" можно заключить, что это первое подразделение имеет место после десятилетнего возраста, VII, гл. 18 (540 Д).

[230] Ср. *Государство*, VII, гл. 15.

[231] Ср. выше с. 242.

[232] *Instr. or.* I, 12, 4.

[233] Великая дидактика, гл. 30, § 4. То, что он говорит в гл. 16 § 30, представляет лишь кажущееся противоречие. Один из разных отделов должен стоять на первом плане.

[234] *Op. cit.*, Kap. 29, § 9.

[235] Ср. Niethammer, *op. cit.* с. 82.

[236] Об эстетическом (т.е. моральном) изображении мира (*Werke*, od. Kehrbach, I, с. 259—247) с. 270 и *Allg. Pädagogik*, 2 кн. 5 гл. III и IV, особ. с. 129 и 137.

[237] Цитир. у Рейна, *op. cit.* с. 22.

[238] Ср. выше с. 76.

[239] Ср. *Allgemeine Pädagogik*, *Einleitung*, с. 27.

[240] Сравн. Ziller, *Allgemeine Pädagogik*, 3-е изд., с. 215 и Rein, *op. cit.* с. 25. Последний вкратце собрал вместе отдельные взгляды Циллера на культурно-исторические ступени в "*Leipziger Seminarbuch*" и "*Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*".

[241] Ср. к историческому обзору понятий "культура и цивилизация" P. Barth. *Die*

Philosophie der Geschichte, als Sociologie. I, Leipzig 1897, 144, с. 252. Между философами эллинизма, например, цивилизация присуща циникам, так как добродетель они считали высшим благом и упражняли всякую добродетель; но в культуре они отстали, так как презирали искусство и науку и всякую утонченность жизни.

[242] Ср. Rein, op. cit. 27.

[243] Ср. B. Stade, Geschichte des Volkes Israel, I, Berlin 1886, с. 68, 72.

[244] Ср. Stade, op. cit. 3, 4 и 5 книги.

[245] Ср. П. Барт, Философия истории, как социология, с. 380 (нем. изд.).

[246] Ср. Stade I 426, 628 f. и с. 435: "Отсюда (1 Самуил 20, 19) видно, как древний израильтянин в своем общении с божеством видит перед собой неприветливую, не поддающуюся нравственному масштабу силу, грозящую разрушением и беззаконием". Ср. выше с. 77.

[247] Талмуд еще во время Спинозы имел 613 заповедей. Ср. J. Freudenthal, Das Leben Spinosas, 1904, с. 73.

[248] Ср. выше с. 78.

[249] Ср. Chantepie de la Saussaye, 2. Aufl., I, S. 62.

[250] Эти три последовательных состояния воли ребенка отмечает также K. Just "Konzentration und konzentrische Kreise" в 20 томе Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. (S. 235—252) S. 240.

[251] Ср. Rein, op. cit. с. 25 и Ziller, Grundlegung, 2 Aufl., S. 456 f.

[252] Ср. Rein, Pickel und Scheller, Das dritte Schuljahr, 3 Aufl., Dresden 1889, S. 38 ff.

[253] Так, например, у Rein, Pickel и Scheller, op. cit. с. 170. Ср. главу о географии.

[254] Rein, Pickel u. Scheller руководствовались этим обозначением в "первом учебном году". Предлагаемые им задачи имеют в виду домашние обстоятельства, в которых находятся дети.

[255] Rein, Pickel und Scheller, op. cit. с. 65—72.

[256] Allgemeine Pädagogik, 3 изд. с. 290.

[257] Ср. K. Just, op. cit. с. 238.

[258] Ibid, с. 73.

[259] Der didactische Materialismus, 3 изд. с. 61.

[260] Ср. G. Gompayré, Histoire critique des doctrines de l'éducation en France, 7 изд. с. 223.

[261] В "Pädagogischen Gutachten" — о классах, 1808 г. изд., Kehrbach, IV, с. 521—556.

[262] См. об ожидании выше с. 147 и 175.

[263] Ibid, с. 522, 531.

[264] Ibid, с. 534.

[265] Ibid, с. 524. Umriss § 96.

[266] Ibid, с. 527. Ср. Umriss § 289.

[267] Allgemeine Pädagogik, 2, Buch 3 Kap., I, с. 75.

[268] Ibid. O. О разновидностях интереса ср. Allgemeine Pädagogik, II, с. 76—78, Gutachten über Schulklassen, с. 528; Umriss pädagogischer Vorlesungen, § 86 изд. Reclam. Ср. выше с. 89 и главу о ходе обучения.

[269] Ср. Umriss, § 88.

[270] Gutachten, с. 533; Allgemeine Pädagogik, 2 Buch, 4 Kap., II, с. 88; Umriss, § 135.

[271] Gutachten, с. 532.

[272] Gutachten, с. 541.

[273] Gutachten, с. 538—540.

[274] Umriss, § 33, примечание.

[275] "Die Durchführung der Schulklassen" в Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 21 Band (1889), с. 180—248. Ср. его статью "Durchführung der

Schulklassen" в Reins Enzycl. Handb. 2 изд. II, с. 299—310.

[276] Jahrbuch, с. 192; Handbuch, с. 753.

[277] Handbuch, с. 753. Вот что говорит К. Юст (Erläuterungen zum 21 Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 40): "Я могу сказать на основании опыта, что наихудшие классы, в смысле дисциплины, были те, в которых преподавали несколько учителей и что наилучшим средством поднять класс служило предоставление преподавания одному лицу". То, что здесь сказано об одновременном преподавании ряда учителей, может быть применимо и к последовательному ряду преподавателей.

[278] Jahrbuch, с. 212; Handbuch, с. 755.

[279] Jahrbuch, с. 223.

[280] Ср. Tews в Handbuch, с. 756 f.

[281] Ср. В. Männel, Vom Hilfsschulwesen, Leipzig 1905, с. 3—13.

[282] M. Enderlin, Die Neueorganisation der Volksschule in Mannheim в "Deutsche Schule". 1904 (с. 24—37 и с. 86—100), особенно с. 32 и 86. Основателем "Мангеймской системы" является городской школьный советник Зикингер. И новейших результатах здесь см. P. Poppe, Mannheimer Volksschulensystem, Breslau 1910, особ. с. 34—37. [На русском яз. А. Глебов "Мангеймская школьная система". Известия Моск. 1. Д. 1909—1910).

[283] Allgemeine Pädagogik, 3 изд., § 23, с. 291.

[284] Op. cit., с. 122.

[285] Существовали только некоторые правила для учеников. Вот, например, предписание из сочинения "de disciplina scholarium", неосновательно приписываемого Боэцию: слушать, размышлять, постоянно заниматься делом и учиться. Ясно, что о жизни речи здесь нет. Ср. Вилльман, Дидактика II, 2 изд. с. 234.

[286] Гуманисты предписывали: много спрашивать, спрошенное удерживать, удержанное учить (Multa rogare, rogata tenere, retenta docere); приводится Каменским "Великая дидактика" гл. 18, § 44. Ср. Вильман, ibid II, с. 235.

[287] См. выше с. 229.

[288] Великая дидактика, гл. 16, § 35—37.

[289] "Эмиль".

[290] Allgemeine Revision des gesammten Schl- und Erziehungswesens, VIII, Wien und Wolfenbüttel 1787, S. 204. Th. Fritsch. E. Trapp, Dresden 1900, S. 154 приводит два места, где Трапп называет понимание, сохранение, применение ступенями обучения. Если так, то это будет повторением триады Коменского: intellectus, memoria, usus.

[291] Как Гертруда и пр., 10 письмо.

[292] Как Гертруда и пр., 7 письмо.

[293] Allgemeine Pädagogik, 1 кн., 2 гл. с. 93, 95 и 103.

[294] Lehrbuch zur Psychologie, § 210 (изд. Kehrbach, IV, с. 409). Allg. Pädag. 3 кн. 5 гл. III, с. 196.

[295] Allg. Pädagogik, 2 Buch, I Kap., I, S. 65 и приведенное выше место из I книги. Герbart не всегда достаточно ясно и определенно излагает своей взгляд на возможные следствия от недостатка в углублении и размышлении.

[296] Allgem. Pädagogik, 2 Buch, I Kap., II, S. 68 und Umriss, § 69.

[297] Umriss, § 68. и Allg. Pädag. 2 Buch, 4 kap., II, S. 88—90.

[298] Allgemeine Pädagogik, 2 Buch, 4 kap., II, с. 89.

[299] Die dunkle Seite der Pädagogik (Red. Kehrbach, III, с. 147, 154) с. 154.

[300] Allgemeine Pädagogik, 3 Aufl., S. 291, 387. По поводу четырех ступеней и других подразделений Герbart говорит о "формальных понятиях" (Allgem. Pädag., 2 Buch, 3 Kap.).

[301] Ср. G. Glöckner, Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule в 24 Jahrbuche des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, с. 222, 228.

[302] Ср. Allg. Pädag., 2 B. 5 Kap., I—III, с. 98—135; Umriss, § 105—130.

[303] Allgem. Pädag., с. 101.

[304] Allgem. Pädag., с. 103; Umriss, § 110.

[305] Umriss, § 106.

[306] Umriss, § 111. Ср. выше с. 182.

[307] Ibid.

[308] Allgemeine Pädagogik, S. 122. О двух направлениях и трех разновидностях интереса ср. Allg. Päd., S. 76 и Umriss, § 86.

[309] Allgem. Pädag., с. 116, 118.

[310] Ibid. с. 118, 120.

[311] Ibid. с. 117, 119.

[312] Ibid. с. 119.

[313] Ibid. с. 117, 121, 123.

[314] Allg. Päd., с. 100; Umriss, § 112. Эта книга для матерей принадлежит не Песталоцци, а Крюзи. Ср. Как Гертруда и т.д. 10 письмо, заключение.

[315] Umriss, § 117.

[316] Umriss, § 124.

[317] Umriss, § 107. "Опыт" надо понимать здесь не в кантовском смысле, а как совокупность непосредственных, случайных, неупорядоченных познаний, которые ученик приносит в школу точно так же, как среда обозначает то, что пережито в общении с людьми до поступления в школу. Включение простого описательного обучения в состав синтетического обучения мы находим только в "Umriss", а не в "Allgem. Pädagogik".

[318] Allgem. Päd., S. 100; Umriss, § 109.

[319] Umriss, § 107.

[320] Umriss, § 106.

[321] Allgem. Pädagogik, с. 103.

[322] Allgemeine Pädagogik, с. 104.

[323] Ibid. с. 124—134.

[324] Ibid. с. 123.

[325] Ibid. с. 124, 126.

[326] Ibid. с. 127, 129.

[327] Ibid. с. 133, 135.

[328] Ibid. с. 125.

[329] Umriss, § 125.

[330] Ср. Ziller, Allgem. Pädag. с. 267.

[331] Ср. Rein, op. cit. с. 133.

[332] Эти чертежи, очень кстати, в духе Гербарта, требуются от ученика Рейном (ibid. с. 135).

[333] Ср. Karl Lange, Über Apperzeption (в Гербартовском смысле), 8 Aufl., Leipzig, 1903. S. 218: Мы охотно дадим место воспроизведению тех домашних и уличных впечатлений ребенка, которые школа считает себя в праве совершенно игнорировать".

[334] Ср. Ziller, ibid. с. 272—286.

[335] Ibid. с. 193, 201.

[336] Ibid. с. 193.

[337] Ibid, с. 283. С. 163. С. 283. С. 285.

[338] С. 163.

[339] С. 283.

[340] С. 285.

[341] Ibid, с. 273.

[342] С. 275.

- [343] С. 297, 304.
- [344] Ср. W. Stern, Die Analogie im volkstümlichen Denken, 1893, с. 44, 58—60.
- [345] Ziller, *ibid.* с. 308, 311—313, 318.
- [346] Дословно положение Дистервега гласит: "Она (система) истинная и внутренне жива только для того, в ком она была". Ср. A. Diesterweg, *Ausgewählte Schriften* (ed. E. Langenberg) III, 2 изд. 1891, с. 261.
- [347] Ziller, *ibid.* с. 320—324.
- [348] С. 124—156.
- [349] *Op. cit.* с. 124—156.
- [350] E. Sallwürk (*Die didaktischen Normalformen*, 2 Aufl. S. 31) правильно замечает, что термины "синтез" и "система" слишком близко подходят у Циллера друг к другу по содержанию, чтобы обозначать разные понятия.
- [351] *Unterrichtskunst Galileis* в 24 Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (1895) с. 82—139.
- [352] Ср. Wilk, с. 126—128.
- [353] Galilei, *Unterredungen und mathematische Demonstrationen*, перев. А. Öttingen 1890, с. 3—7.
- [354] *ibid.*, с. 100—104.
- [355] С. 106.
- [356] С. 7.
- [357] Wilk, с. 91—96.
- [358] Ср. стихотворение Шиллера "Танец".
- [359] *Op. cit.* с. 32.
- [360] *Op. cit.* IV, с. 14, 31.
- [361] С. 32.
- [362] Прекрасное популярное изложение этого учения Циллера можно найти у Th. Wiget, *"Die formalen Stufen des Unterrichts"*, 10 Aufl. 1911.
- [363] *Op. cit.* 81.
- [364] С. 86. Ср. B. Riedel, *Ein paar Gedanken zur Frage* (*Neue Bahnen*, 1907).
- [365] С. 100.
- [366] С. 108.
- [367] С. 113.
- [368] С. 37.
- [369] С. 36, 108.
- [370] С. 78.
- [371] *Метафизика* IV, гл. I. См. выше с. 11.
- [372] *Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode*, 1905.
- [373] Сходно рассуждает об абстракции Песталоцци (выше с. 117).
- [374] *Der didaktische Materialismus*, 3 Aufl. 1894, с. 76.
- [375] *Allgemeine Unterrichtslehre*, Leipzig 1902, с. 163.
- [376] *Die Unterrichtslektion als didaktische Kustform*, 2 изд. 1905.
- [377] С. 19.
- [378] Основали его в 1884 г. Otto Frick и Gustav Richter. Затем во главе его стоят с 1889 г. O. Frick и H. Meier, с 1892 г. W. Fries и H. Meier, с 1896 г. W. Fries и R. Mänge. Барт, Эрнст Эмиль Пауль, 1858—1922, Германия