

## Б. М. Бим-Бад

### *Лекции Иммануила Канта «О педагогике»: перевод и комментарий*

#### Предисловие

Иммануил Кант - весть из эпохи, весьма похожей - при всех очевидных различиях - на нашу. И тогда, и сейчас кризисное состояние всей духовной культуры, напряженные конфликты, войны и междоусобицы властно требуют понять, где таится общая причина взаимной вражды людей, найти и указать разумный выход из трагически опасного положения. "Кант был первым, кто охватил в рамках единого понимания все основные противоборствующие принципы познания катастрофической эпохи." (Э.В. Ильенков).

Необходимо было получить достоверные ответы на вопросы, **что такое человек** и каково его возможное будущее, **на что он может надеяться** и **что он должен делать**. Надо было создать надежную теорию разрешения практических задач. Но чтобы показать выход из тисков жестоких противоречий, нельзя не получить ясного знания **о природе знания**.

Эти четыре вопроса составили все содержание трудов Канта, или, что одно и то же, всей жизни Канта.

\* \* \*

Иммануил Кант родился четвертым ребенком в семье ремесленника, в которой было 11 детей, 22 апреля 1724 г. в Кёнигсберге (Восточная Пруссия). Его отец Иоганн Георг Кант (1683-1746) был шорником, изготавливал ремennую упряжь и сапоги, тяжело и много работал, но едва мог содержать свою огромную семью. Ее душой была мать Канта - Анна Регина, ур. Рейтер (1697-1737), о которой ее великий сын вспоминал с большой теплотой и любовью. Она умерла, когда Иммануилу было тринадцать лет.

Исповедник матери Канта заметил одаренность мальчика и устроил его в латинскую школу, где Кант проучился с 8 до 16 лет. Позднее Кант с "содроганием и ужасом" говорил о "рабстве детства" в связи с школьными годами. Но школа воспитала в нем волю, прилежание и любовь к науке, жизнь для которой представлялась ему желанным идеалом.

Осенью 1740 г. Кант стал студентом "философского", т. е. подготовительного факультета Кёнигсбергского университета. Древние языки, математика, логика, метафизика, практическая философия, естествознание, поэзия, риторика и история должны были открыть двери одного из "высших" факультетов – медицинского, юридического или теологического. Кант предпочел ограничиться математикой, естествознанием и философией. Летом 1746 г. он оканчивает университет и одновременно публикует свою первую самостоятельную научную работу по проблемам механики.

Не имея средств к существованию (в том же 1746 г. умер его отец), Кант вынужден стать педагогом - домашним учителем. Почти девять лет он обучает детей богатых родителей в окрестностях Кёнигсберга. Этот девятилетний опыт непосредственной воспитательной деятельности впоследствии, начиная с 1755 г., дополнился почти сорокалетним преподаванием в университете. 48 лет педстажа!

Сдав экзамены и защитив диссертацию, Кант становится в 1755 приват-доцентом своего родного университета.

\* \* \*

Педагогическое творчество Канта протекало в атмосфере педагогического ренессанса, когда все общество было увлечено идеей педагогического усовершенствования жизни. Популярными стали "воспитательные романы" (Базедов, Зальцман, Гёте, Жан Поль, Гёльдерлин). То была эпоха становления детской литературы, педагогического образования, школ нового типа, расцвета университетов. И когда писатель И.Г. Шуммель (1748-1813) дал своему воспитательному роману "Спикбарт" подзаголовок "История нашего педагогического века", в имени, которым он нарек свою эпоху, не содержалось ни малейшего преувеличения.

Под влиянием идей Просвещения в германских землях сложилось воспитательное движение неогуманистов, филантропинистов, основная тенденция которых – развитие всех сил и способностей человека, воспитание любви к людям и миру. Кант горячо приветствовал и деятельно поддерживал эту теорию и практику (Базедов, Вольке, Кампе, Зальцман и др.), связавших школу с природой и жизнью, сделавших обучение радостным, готовивших хороших граждан, гуманных людей.

Эти педагоги, испытавшие на себе сильное влияние Руссо, задались целью найти и обозначить общие принципы воспитания, выведенные из знания о человеке, с учетом его назначения, его телесной и духовной природы, его способности к счастью. Воспитание у них пробуждает, укрепляет и направляет хорошие склонности и привычки, развивает волю без своеволия.

Их воспитательно-образовательные учреждения назывались "домами людей, любящих людей" – "филантропинами". Филантропинизм как педагогическое движение стал прообразом и истоком теории и практики реформаторских "новых школ" в XX в. Педагогическое значение всех трудов Канта для нашего времени превосходит и неогуманизм, и филантропинизм, вместе взятые: оно колоссально. Кант – наш современник.

\* \* \*

"Велик был этот человек в своей беспощадной, неподкупной логике; его разрыв с догматизмом был глубоко обдуман. Он искал одной истины и не останавливался ни перед чем..." (А.И. Герцен).

Кант искал одной истины. Но как достижима она? История идей кишит нелепейшими и упорнейшими заблуждениями. В чем их причины? В недостатке критичности! Необходима очищение разума не только от страстей (это сделано логиками Пор-Рояля и Спинозой), но и от догматизма. От самообмана. От незнания природы и границ разума. (Под разумом понимается здесь наука, теоретическое творчество).

Плод титанических усилий одного из лучших и честнейших умов человечества, "Критика чистого разума" (1781), созданная с намерением научить людей в их пути к истине, без которой нет и устройства достойного общества, и достойной Человека судьбы отдельной личности, содержит специальный педагогический раздел - учение о методе, о дисциплине разума, о его культуре.

Здесь идет речь об образовании нравственного интеллекта, способного критиковать себя, сознательно дисциплинировать себя, знать свои творческие возможности и свою ограниченность. Так, разум не в силах проследить за пределами, сверхчувственное. Это не его работа и не его забота. Это – дело

веры, и да не посягает разум на область религии!

Точное знание, возможное только в опытном мире, достижимо. Научите людей мыслить по основоположениям, по законам, поставленным разумом самому себе и сознательно строго соблюдаемым, – и вы избавите мир от благоглупости, лжи и лицемерия, от наукообразных бредней, от наездничества в область чистого знания, от безобразий и гаерничанья невежд. Вы излечите мир. "Итак, если нетрудно оставить потомству в завещание систему метафизики, созданную сообразно критике чистого разума, то такой подарок не следует считать малозначительным, пусть только обращают внимание на культуру разума", – писал Кант в методическом разделе своей "Критики чистого разума".

Кант конкретизирует идею активности – нерва, пружины, истока становления личности и ее воспитания.

## Введение

Лекции Канта по педагогике заключают в себе в чрезвычайно сжатом виде результат почти всех его исследований в области гуманитарных наук, по всем вопросам и во всех областях за очень небольшим исключением (формальной логики, может быть, и только).

Ученик и коллега Канта – Т. Ринк<sup>i</sup>, подготовивший к печати и прокомментировавший первое – прижизненное – издание «Кант о педагогике», сообщал в предисловии к нему:

«Согласно старинному установлению, профессора философии Кёнигсбергского университета должны были читать по очереди курсы педагогики для студентов. Такие лекции приходилось время от времени читать также и господину профессору Канту, который при этом положил в основу своего курса изданный ныне покойным коллегой консistorским советником д-ром Бокком "Учебник искусства воспитания"; однако в ходе исследования профессор Кант отходил от основоположений этого учебника, не строго придерживаясь его в иных отношениях.

Благодаря таковым обстоятельствам и появились на свет публикуемые здесь замечания по педагогическим вопросам. Высказывания Канта по педагогике были бы, пожалуй, еще интереснее и во многих случаях более подробными, если бы отводимое на каждую лекцию время не было столь малым и если бы Кант благодаря этому имел возможность расширить изложение своего предмета.

В недавнее время усилиями многих заслуженных мужей, особенно же Песталоцци и Оливье<sup>ii</sup>, педагогика стала новым интересным направлением... Приводимые ниже замечания Канта представляют собой результат разработки им новых идей своего времени, продуманных и развитых им как их современником» (Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung / Immanuel Kant. Bes. von Hans-Hermann Groothoff unter Mitw. von Edgar Reimers. - Paderborn: Schöningh, 1963. - 208 S.).

Итак, внешним поводом к лекциям Канта было правило Кёнигсбергского университета, обязывающее каждого профессора философии читать по очереди публичные лекции по педагогике два часа в неделю. Только Герbart, занявший место Канта на кафедре философии и педагогики после смерти последнего, изменил этому правилу: он сам читал все лекции по педагогике, "единоустно".

Свой первый педагогический курс Кант начал читать тридцати студентам 23 октября 1776 г. и закончил 19 марта 1777 г. Его курс назывался: «Педагогика по книге методов Базедова».

В газетном объявлении о лекциях кёнигсбергского университета на зимний семестр 1776/77 г. было обозначено: «Практические указания по воспитанию детей

читает г-н профессор Кант; публично» (Фишер, Куно. История новой философии. Пер. с нем. юбилейного изд. Т. 1-8. - Т. 5. Иммануил Кант и его учение. Ч. 2: Система разума на основе критики разума. Пер. Д. Е. Жуковского и О. А. Аносовой. Под ред. [и с предисл.] Д. Е. Жуковского. Спб., Д. Е. Жуковский, 1906. - XVI, 656 с. - С. 212–213).

Этот курс был рассчитан немногим более, чем на сорок часов. Два семестра: зимний 1776/77 и летний 1780-го г. Кант продолжал чтение по учебнику Базедова, но после 1780 г. по приказу начальства взял книгу бывшего своего коллеги д-ра Бокка, и на основе его читал лекционные курсы еще два раза. Под видом комментария к учебнику Бокка Кант создал совершенно оригинальную работу.

Таким образом, Кант прочитал свой курс педагогики четырежды: в 1776/77 (зимний семестр), 1780 (летний семестр), 1783/84 (зимний) и 1786/87 (тоже зимний).

Отто Вильман предположил, что Кант не редактировал своих записей по педагогике после окончания четвертого своего курса. Основание Вильмана: ни одно из многих разделений педагогики, которые предлагает Кант, не несет на себе следы двенадцати категорий, разработанных в «Критике чистого разума» (1781 г.) и прилагаемых после этого Кантом ко всем видам научного материала. Однако же, в противоположность этому мнению Вильмана, есть факты, показывающие, что записи по педагогике подвергались Кантом пересмотру и много спустя последнего прочитанного им публичного курса. Им делаются ссылки на книги, вышедшие в 1801 и 1802 гг.; кроме того, теория умственных способностей, изложенная в лекциях, есть не что иное, как психология, разработанная им в последние годы своей жизни. Его теория нравственности, на которой он основывает свою педагогику, фактически, целиком относится к критическому периоду его творчества, точнее, к моменту разработки «Критики практического разума» (1788) и других работ позднего периода, в которых изложена его этика («Религия в пределах одного только разума», 1793; «Метафизика нравов», 1797 и мн. др.).

Хронологически лекции Канта о педагогике тяготеют к критическому периоду его творчества, и, несмотря на явные следы влияния Руссо и филантропинистов, по своему содержанию также принадлежат зрелому Канту, создателю критической философии.

Первое издание Ринка (в Кёнигсберге в изд-ве Фридриха Никоповиуса, 1803 г.) было еще раз (опять-таки при жизни Канта) повторено Ринком в 1803/1804 г. Под тем же названием («Кант о педагогике») и без каких-либо изменений лекции издавались в 1838 г. (под ред. Карла Розенкранца и Г. Г. Шуберта) в Лейпциге в издательстве Леопольда Фосса), в 1839 г. и в 1868 г. (под ред. Г. Хартенштейна, оба издания в Лейпциге, первое у Модеса и Баумана, второе у Л. Фосса) и в 1882 г. (под ред. Кирхбаума и Гейдельберге в издательстве Г. Вейсса).

Однако с 70-х гг. XIX века стало среди немецких педагогов модным «реконструировать» текст кантовых лекций, поводом к чему послужил тот факт, что их первоиздание базировалось на записях слушателей Канта и на его собственных подготовительных заметках к лекциям.

Во второй половине XX в. исследователи кантовской педагогики целиком отказались от подразделения текста на основе каких-либо схем, отличающихся от подлинника, от аутентичного текста, опубликованного с согласия и одобрения Канта при его жизни. А.М. Каримский (Проблема человека в философской и педагогической мысли Иммануила Канта // Советская педагогика. 1975. № 4. С. 129), утверждающий, что, хотя существуют основания сомневаться (записи – не подлинник) в строгой реконструкции всего кантовского курса, аутентичность основной педагогической концепции не вызывает сомнения. Во-первых, Кант лично одобрил подготовленный

для публикации текст; во-вторых (и это более существенно), его основные педагогические идеи, отображенные в тексте, повторены в целом ряде его сочинений (там же, с. 130). Но в конце XIX – начале XX вв. существовало множество попыток «усовершенствования» текста, в котором он якобы нуждался.

О. Вильман в 1874 г. и Т. Фогт в 1878 г. издали перегруппированный и разбитый на параграфы текст лекций (первый — в 10 т. «Педагогической библиотеки под общ. ред. К. Рихтера», в Лейпциге, в издательстве Сигизмунда и Фолькенинга; второй — в первом томе «Библиотеки классиков педагогики Х. Бейера», в Лангензальце). Оба эти издания имели много переизданий и в XIX и в XX в.

Исследователь Канта Г. Хольштейн (в кн.: Kant, Immanuel. Ueber Paedagogik / hrsg. von Hermann Holstein. 4. Auflage. Bochum, Verlag Ferdinand Kamp, [с. 1974]) считает, что «деление» Фогта было «общепринятым в свое время», но сам отказывается от фогтовских «перестановок в тексте» на том основании, что, если мы хотим быть источниковедчески точными, возвращение к оригинальному изданию Ринка необходимо (ibid., S. 7 bis 16).

В 1890 г. Антон Бургер в обобщающем труде «Систематизация кантовой педагогики и критика данных существовавших попыток ее систематизаций» (Burger, Anton. Systematische Gliederung der Paedagogik Kants und Kritik der bisher versuchten Gliederung derselben. - Leipzig, Verlag von Gustav Fock, 1890) дал комментированное изложение содержания «Ueber Paedagogik», как он его себе представляет, с параллельными местами из оригинального издания Ринка, а также из издания с параграфами Фогта. Он отсылает одновременно к параллельным местам из издания Вильмана и др. На с. 28 Бургер дает собственную схему, в соответствии с которой, по его мнению, следует разбить кантовскую книгу о педагогике. Учение о воспитании Канта, по Бургеру, следует совершенно «перелопатить», разбив на три большие части: две из них – собственно перерасположенное содержание «Лекций», а третья – приложение. В первую часть входит «общая культура душевных способностей», во вторую – «специальная способность душевных способностей», в качестве приложения – предписания и указания по двум вопросам: учет различия полов и учет различия в имущественном и социальном положении. Общую культуру способностей души Антон Бургер предлагает подразделять на культуру долга и культуру моральную, и ту и другую, в свою очередь, разделив на «культуры» навыка, упражнения, с одной стороны, и на культуру дисциплины, – с другой.

Что касается специальной культуры способностей души, то в ней также производится Бургером дихотомическое различие способностей низших и высших.

В основу своей классификации проблем, затронутых Кантом в лекциях «О педагогике», Бургер кладет чисто психологический критерий, что само по себе недостаточно оправдано.

Расположить все абзацы кантового текста Бургер предлагает по своей схеме на том основании, что всякие другие «прочтения» лекций «неправильны»: у Штрюмпеля, Рихтера, Вильмана, Теодора Фогта и Холлентака. И если можно согласиться с его критикой предшествовавших ему попыток подразделений и перерасположений кантовского текста указанных авторов, то и его собственное подразделение также не выдерживает критики.

Первый русский перевод кантовых лекций (Любомудрова, 1896 г.) следовал переорганизованному тексту Фогта. Но даже этот фогтовский вариант расположения кантовского текста неполно воспроизведен переводчиком, очевидно, из цензурных (или каких-то других) соображений: см. Кант, Иммануил. О педагогике. Пер. с нем. С. Любомудрова. С портр. Канта и краткой его биографией. - М.: К. Тихомиров, 1907. - [4], 94 с.

Терминологически перевод Любомудрова устарел как по причине сдвигов в русском словоупотреблении, так и по причине успехов кантоведения, позволяющего и требующего нового подхода к категориально-понятийному аппарату и несравненно большей точности в воспроизведении кантовой системы. Наконец, и текстологическая работа по установлению аутентичного текста лекций «О педагогике» в настоящее время далеко продвинулась по сравнению с началом XX века, когда делался первый русский перевод этих лекций.

Любопытна безымянная рецензия на эту книгу, появившаяся сразу по ее выходу в свет в «Педагогическом Сборнике», весьма авторитетном педагогическом журнале России ([М. С.] Рец. на кн.: Имм. Кант. О педагогике // Педагогический Сборник. 1896. № 11. С. 461-462). В ней повторяются домыслы о неполноте и неоригинальности «Лекций», поскольку «основу данного сочинения представляют собой толкования Канта на книгу Бокка "Учебник педагогики"», записанные учеником Канта, и утверждается, что «это не теория, а практическое пособие». Вместе с тем рецензент отмечает в качестве «полезных для интересующихся теоретическим обоснованием педагогики» ряд моментов кантовских лекций. Во-первых, «самосознание необходимо – вслед за Кантом – противопоставить как безнадежному фатализму Шопенгауэра и Рибо, так и метафизической теории социологической природы человеческого характера Дж. Ст. Милля и других». Во-вторых, признается в рецензии, Кант выступает против идеи врожденности характера и подчеркивает активность личности. Симптоматично, что кантовская педагогика воспринималась как нечто противоположное педагогике волюнтаристской.

Любомудровский перевод «О педагогике» не вызывал сколько-нибудь серьезного и стойкого интереса у педагогической общественности.

Из печатных отзывов на кантовские лекции нам известна только одна еще (и тоже анонимная) рецензия в «Педагогическом Сборнике» за 1901 г. (с. 83–84). В ней скромно значится: «Сам Кант, наметивший программу для всех гуманитарных наук, писал о психологии и по основным вопросам педагогики. Все это имеет действительное значение для тех, кто заинтересован теоретическими вопросами основания здоровой педагогики. Прямое отношение к принципам приобретения нами знаний имеет также труд Иоанна Фихте «Основы общего наукоучения».

В советское время – в 1935 г. – к тексту этого перевода обратились составители «Хрестоматии по истории педагогики» (под общ. ред. С.А. Каменева), опубликовавшие фрагменты из него в первом томе этой хрестоматии (сост. И.Ф. Сवादковский. М., 1935. С. 586 и сл.). В 1940 г. в другой хрестоматии по истории педагогики (т. II, ч. I. Сост. Г.И. Вайсберг, Н.А. Желваков, С.А. Фрумов. М., 1940. С. 86 и сл.) мы обнаруживаем отрывки из любомудровского перевода.

Других переводов текста кантовых педагогических лекций на русский язык мы не знаем.

В настоящем издании впервые публикуется новый русский перевод, выполненный Б.М. Бим-Бадом по текстологически выверенному и академически достоверному изданию (*Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung / Immanuel Kant. Bes. von Hans-Hermann Groothoff unter Mitw. von Edgar Reimers. - Paderborn: Schöningh, 1963. - 208 S.*) под ред. известных педагогов и философов Ганса-Германа Гроотхоффа и Эдгара Раймерса (1963 г.).

Перевод просматривался Э.В. Ильенковым, и первые его страницы сравнивались Эвальдом Васильевичем с оригиналом. Окончанию этой работы помешала смерть Ильенкова.

Русский перевод редактировался Татьяной Андреевной Милединой, ныне покойной.

Комментарии переводчика к лекциям правил Алексей Сергеевич Богомолов, которого тоже нет сейчас среди живых.

***Данную публикацию переводчик и комментатор посвящает с благодарностью и благоговением светлой памяти этих замечательных и в высокой степени щедрых и бескорыстных людей.***

## Иммануил Кант. О педагогике

Воспитание необходимо только для человека. В понятие «воспитание» мы включаем «уход» (присмотр, попечение)<sup>iii</sup>, «дисциплинирование» (становление поведения)<sup>iv</sup> и «обучение» наряду с «формированием нравственного облика»<sup>v</sup>. Уход необходим младенцу, «дисциплинирование» – дошкольнику, «обучение» и «формирование нравственного облика» – детям школьного возраста<sup>vi</sup>.

Постепенно проявляющиеся жизненные силы животных сразу же используются ими по назначению и притом без какого-либо для себя вреда. В самом деле удивительно, что птенцы ласточек, например, едва вылупившись из яиц, еще слепые, умеют делать так, чтобы их помет падал из гнезда, не загрязняя его. Животные, стало быть, не нуждаются в ином уходе, кроме как в питании, согревании и «охране» или некоторой защите. Вскармливание необходимо большинству животных, но не «уход», ибо под последним разумеется забота родителей о том, чтобы, пользуясь своими жизненными силами, дети не приносили себе вреда. Если бы, например, при своем появлении на свет животное закричало бы подобно новорожденному ребенку, то оно неминуемо стало бы добычей волков или других хищников, привлеченных этим его криком.

«Дисциплинирование», формирование способности к самопринуждению возвышает человека над уровнем животных. Животное становится тем, что оно есть, благодаря своему инстинкту<sup>vii</sup>, этому как бы «принудительному разуму» и тем самым оно избавлено от заботы о своем становлении. Человеку, напротив, необходимо самому формировать свой разум; у него нет инстинкта, и он вынужден сам вырабатывать свое поведение. Но так как он не способен делать это прямо с момента рождения, ему, беспомощному, вынуждены помогать взрослые.

Человечество принуждено само, собственными усилиями вырабатывать те свойства, что составляют «человеческую природу». Каждое поколение воспитывает последующее. А истоком этого процесса можно считать либо первобытное состояние, либо же полностью развитое состояние человечества. Если принять за исходное состояние последнее, то придется согласиться, что впоследствии человек одичал и дегенерировал до варварства<sup>viii</sup>.

Самодисциплина<sup>ix</sup> не дает животным побуждениям человека увести его в сторону от его человеческого назначения; она, например, удерживает его от того, чтобы он не бросался необдуманно, под влиянием страсти в опасности. Дисциплинирование, следовательно, несет чисто негативную функцию: оно – средство, противостоящее дикости в человека. Позитивную функцию в воспитании выполняет обучение вкупе с формированием нравственного облика.

Неспособность следовать законам и есть «дикость»<sup>x</sup>. Благодаря самодисциплине люди подчиняются законам человечности и осознают их необходимую ограничивающую силу. И это должно произойти как можно раньше. Так, например, детей посылают в школу поначалу не столько с целью, чтобы они там чему-нибудь научились, сколько для того, чтобы они постепенно привыкли спокойно сидеть и делать то, что необходимо; чтобы впоследствии не сложилась привычка поддаваться

любому капризу.

Но необузданность, которая свойственна человеку, столь велика, что, он как только привыкнет к ней, всем ей пожертвует. Именно поэтому необходимо, как уже говорилось, приучать к самоограничению как можно раньше; потом трудно переделать человека: он становится рабом своих прихотей. Это наблюдение подтверждают завезенные в Европу взрослые дикари: даже если они в продолжение довольно долгого времени выполняют ту же, что и европейцы, работу, они все-таки не могут привыкнуть к образу жизни последних. В этом проявляется не благородная любовь к свободе, как полагают Руссо<sup>xi</sup> и другие, но известная нецивилизованность, неразвитость, так сказать, собственно человеческих начал. Словом, необходимо как можно ранее приучить ребенка подчиняться предписаниям разума. Если с малолетства все его желания ни в чем не встречали противодействия, человек навсегда останется в той или иной степени дикарем. Плохо приходится тому, кто в детстве был избалован, ибо чем более он был изнежен избытком материнской ласки, тем больше впоследствии будет сталкиваться с противодействием и испытывать неудачи, лишь только шагнет в мир из ворот родительского дома. Подобная ошибка неизменно повторяется при воспитании сильных мира сего, поскольку им как будущим властелинам и в детстве не оказывают никакого противодействия.

Необходимость обтесать человеческое поведение проистекает из прирожденной ему необузданности<sup>xii</sup>, которой нет у животных, – их поведение определяется инстинктами.

Человек нуждается в уходе и воспитании. Воспитание включает в себя формирование поведения и обучение. В этом, насколько мы знаем, не нуждается ни одно из животных, ибо они ничему не учатся у старших, исключая певчих птиц, которые пению обучаются<sup>xiii</sup>. Трогательно наблюдать, как мамаша-птица изо всех сил распевает перед своими птенчиками, а те, точно в школе, стараются извлечь такие же звуки из своих горлышек. Чтобы убедиться в том, что своеобразие птичьего пения определяется не инстинктом, что птицы действительно учатся этому, стоит произвести эксперимент: взять, положим, из-под канареек половину их яиц и подменить их воробьиными, или даже посадить в гнездо на их место птенчиков-молоденьких воробушков. Если при этом поместить их в такой комнате, откуда они не смогут слышать воробьев с улицы, то они научатся пению канареек, и мы получим поющих воробьев. В самом деле, чрезвычайно удивительно, что всякая порода птиц через все поколения пронесит один и тот же основной напев; традиция птичьей песни, по всей вероятности, самая прочная в мире.

Человек может стать человеком только благодаря воспитанию. Он – не более того, что делает из него воспитание<sup>xiv</sup>. Разумеется, человека могут воспитать только люди, но люди, равными образом получившие воспитание. Поэтому недостаточно воспитанные и образованные люди в свою очередь плохо воспитывают своих питомцев. Если бы когда-нибудь за наше воспитание взялось существо высшего порядка, тогда действительно мы бы увидели, каким может стать человек. Но так как воспитание способно не всему научить человека и все развить в нем, то и нельзя знать, насколько велики его потенциальные возможности. Если бы был проведен, по крайней мере, такой эксперимент при содействии высокопоставленных лиц и при соединенных усилиях многих людей, это дало бы нам некоторые сведения относительно того, до каких высот в состоянии дойти человек. Но, – замечание настолько же важное для философа, насколько печальное для того, кто любит своих собратьев, – мы убеждаемся в том, что сильные мира сего заботятся только о себе и не принимают участия в важных экспериментах по воспитанию, которые могли приблизить человеческую природу к совершенству хотя бы на один шаг.



Нет никого, кто, будучи в детстве оставлен без призора, в более зрелом возрасте сам не заметил бы недостатков либо в своем характере, либо в своей «культуре» (ибо так можно назвать результаты обучения)<sup>xv</sup>. Тот, кто не получил морального воспитания – груб, кто не получил привычки к самоограничению – дик. Плохая самодисциплина – большее зло, чем низкая культура, ибо упущения в последней впоследствии еще можно наверстать; неводержанность же нельзя искоренить и недостаток в самодисциплине возместить невозможно<sup>xvi</sup>.

Быть может, по мере постепенного улучшения воспитания каждое новое поколение будет делать шаг вперед по пути к совершенству человечества<sup>xvii</sup>, ибо в воспитании заключена великая тайна усовершенствования человеческой природы. Только в настоящее время появилась возможность что-либо предпринять в этом отношении, поскольку лишь теперь люди начинают составлять правильное и ясное представление о том, в чем, собственно, заключается хорошее воспитание. Осознание того, что, благодаря воспитанию, человеческая природа будет прогрессировать и что ей можно придать такую форму, которая соответствовала бы идеалу, воодушевляет и открывает перед нами перспективу более счастливого будущего человечества<sup>xviii</sup>.

Создание теории воспитания – прекрасный идеал<sup>xix</sup>, и не беда, если мы не в состоянии осуществить его немедленно. Мы не должны считать эту идею несбыточной и порочить ее как прекраснодушное мечтанье только потому, что при ее осуществлении возникают трудности и препятствия.

Идея – не что иное, как понятие о совершенстве, еще не реализованном на практике; например, идея совершенной республики, основанной на принципах справедливости. Разве эта идея неосуществима из-за того только, что не была еще осуществлена? Наша идея должна соответствовать истине, и тогда она вполне реальна, несмотря на все препятствия, которые стоят на пути к ее воплощению в жизнь<sup>xx</sup>. Предположим, ложь была бы всеобщей, разве вследствие этого правдивое слово стало бы только пустой фантазией? И идея воспитания, которое развивает все природные задатки человека, несомненно соответствует истине.

При современном воспитании человек не вполне достигает цели своего бытия, ибо люди живут в совершенно неравных условиях. Подлинное равенство может быть установлено только тогда, когда одни и те же принципы будут лежать в основе поведения всех людей и эти принципы войдут в их плоть и кровь как «вторая натура». Что пока что в наших силах, так это разработка плана целенаправленного воспитания, который мы могли бы передать потомкам вместе с указаниями о том, как этот план осуществлять на практике, с тем, чтобы они могли постепенно его реализовать.

Мы видим на примере толокнянки, что это растение, выращенное из одного корня, дает цветы одинаковой окраски; если же выращивать толокнянку из семян, то получатся цветы другой и притом различной окраски. Следовательно, природа заложила в растение разнообразные зародыши, и развитие тех или иных зародышей – дело правильного посева и взращивания. Это весьма похоже на воспитание детей<sup>xxi</sup>.

В человеке заключено много разнородных задатков, и это мы должны обеспечить их рост, гармонически развивая природные возможности человека с тем, чтобы он достигал своего назначения<sup>xxii</sup>. У животных последнее получается само собой, бессознательно. Человек вынужден приложить усилия, чтобы достичь своего назначения, но это возможно только при условии, что он обладает ясным пониманием цели и сущности его.

Для отдельной личности достижение конечного назначения человека совершенно

невозможно<sup>xxiii</sup>.

Давайте предположим, что первая пара людей на Земле не была дикарями, а действительно продвинутыми, развитыми людьми, и посмотрим: как она могла воспитывать своих детей?

Последние подражали бы примерам, которые подавали им первые – родители. Какие именно примеры увидят дети, зависит от случайных обстоятельств. Поэтому у детей развились бы лишь некоторые из их природных способностей – все способности невозможно сформировать сразу.

В прошлом люди не имели представления о том совершенстве, которого может достигнуть человеческая природа, даже и сейчас не вполне ясна эта идея. Понятно только то, что ни одна отдельная личность не может обеспечить своим питомцам достижения их назначения, какую бы высокую степень культуры ни приобрели бы последние. Чтобы преуспеть в достижении назначения человека, понадобится работа не нескольких людей, а всего человеческого рода.

Воспитание есть искусство, которое должно совершенствоваться через опыт многих поколений. Каждое поколение, овладевая знаниями предшествующего, способно осуществлять такое воспитание, которое во все большей степени гармонично и целенаправленно развивает природные способности человека и тем самым продвигает весь род человеческий к его назначению<sup>xxiv</sup>.

Провидению было угодно, чтобы человек сам возвращал в себе добро, и оно как бы говорило человеку: «Ступай в мир. Ты получил от меня все необходимое для добра. Развить добро уже твое дело, стало быть, твое счастье и несчастье зависят от тебя самого».

Прежде всего человек должен развивать свои зачатки доброго: они не даны ему в готовом виде, а лишь как тенденции, задатки, нейтральные в нравственном отношении. Человек обязан совершенствовать себя, формировать свой духовный облик и подчинять себя нравственному закону. По зрелому размышлению можно убедиться, что это весьма трудно. Поэтому величайшая и самая сложная задача, решение которой стоит перед человечеством, – задача воспитания. Становление сознания зависит от воспитания, а воспитание в свою очередь зависит от развитого сознания. Из этого следует, что воспитание может продвигаться вперед лишь постепенно, правильное понимание воспитательного метода может возникнуть только благодаря тому, что каждое поколение передает свой опыт и знания (о способах воспитания) последующим, и каждое новое прибавляет что-нибудь в свою очередь, прежде чем передать эстафету<sup>xxv</sup>. Какую высокую культуру и какой обширный опыт включает в себя понятие правильного воспитания! Вот почему оно не могло возникнуть на ранних этапах развития человечества, и мы сами еще не вполне себе его уяснили<sup>xxvi</sup>. Возникает вопрос, не должны ли мы в воспитании отдельных людей воспроизводить последовательность тех этапов, которые прошло человечество в целом?

Две области человеческого творчества приходится считать самыми трудными, а именно: искусство управлять и искусство воспитывать<sup>xxvii</sup> – еще и поныне люди не пришли к соглашению относительно того, как правильно делать то и другое.

Но с какого же этапа развития человечества в целом следует начинать развитие индивидуальных человеческих способностей? Должны ли мы начинать с этапа первобытного или уже образованного общества? Помыслить себе развитие из первобытного состояния трудно (поэтому-то нелегко и составить представление о первобытных людях), и мы видим, что при развитии, берущем начало в диком состоянии, люди неизменно вновь впадали в дикость, а лишь затем опять возвышались над ней. В древнейших сохранившихся до нас памятниках

письменности даже весьма просвещенных народов, мы обнаруживаем пережитки варварства, а между тем сколь высокую культуру предполагает одно только наличие письменности! Настолько высокую, что по отношению к просвещенным народам начало письменности можно назвать началом мира, резкой границей о первобытном состоянии.

Поскольку развитие способностей человека не происходит само собой, то всякое воспитание есть искусство. Для этого природа не вложила в человека никакого инстинкта<sup>xxviii</sup>. Воспитание – и филогенетически и онтогенетически – бывает либо механическим, без плана, обусловленным обстоятельствами, либо рациональным. Воспитание называется механическим, если мы узнаем из опыта, случайно, вредно или полезно что-либо для человека. Всякое механическое воспитание по необходимости несет с собой очень много ошибок и недостатков, поскольку оно не основывается на надежных, определенных принципах. Если воспитание призвано развивать человеческие задатки так, чтобы человек достиг цели своего бытия, то искусство воспитания (педагогика) должно быть рациональным. Уже воспитанные родители предоставляют детям примеры, по образцу которых последние строят свое поведение. Но если дети должны стать лучше родителей, то последним необходимо изучать педагогику<sup>xxix</sup>. Иного назначения педагогика не имеет, как только помочь плохо воспитанному человеку не воспроизводить в своем воспитании собственных недостатков<sup>xxx</sup>. Механическое воспитание должно уступить место науке; в противном случае воспитание никогда не станет последовательным и целенаправленным, а каждое новое поколение сможет только разрушать то, что создали предыдущие.

Основной принцип, из которого должны исходить те, кто составляют планы воспитания, такой: дети воспитываются сообразно не с настоящим, а с возможно более совершенным будущим состоянием рода человеческого, т.е. в соответствии с идеей человечества и его назначения как целого. Значение этого принципа чрезвычайно велико. Родители обычно воспитывают своих детей таким образом, чтобы они могли приспособиться к современным им жизненным условиям, какими бы плохими они не были. А им следовало бы давать детям воспитание лучшее, чем современное, чтобы стал возможным и лучший мир. Два препятствия, однако, появляются здесь: 1 – родители заботятся только о том, чтобы их дети преуспели в жизни и 2 – правители рассматривают своих подданных лишь как инструмент для достижения своих целей.

Родители пекутся о семье, правители – о государстве. Ни те, ни другие не ставят своей конечной целью всеобщее благо и то совершенство, которое является назначением человечества и для достижения которого оно имеет необходимые предпосылки. Правильный план воспитания можно разработать только с общечеловеческих позиций, разве идея всеобщего благо противоречит нашим личным интересам? Ни в малейшей степени, хотя, казалось бы, ради нее приходится приносить и жертвы. Именно благодаря этой идее мы содействуем собственному благу в нашей сегодняшней жизни<sup>xxxi</sup>. А как значительны и важны вытекающие из этой цели следствия: Все доброе, что есть на свете, берет свое начало в хорошем воспитании<sup>xxxii</sup>. Необходимо, однако, чтобы ростки добра в человеке все более и более развивались, ибо в естественных склонностях человека мы не обнаруживаем злых начал. Только неуправляемое, неподчиняемое никаким принципам поведение порождает зло. Рождается же человек с задатками добра.

Но кто должен начать изменение мира к лучшему: правители или подданные? Должны ли те и другие пойти навстречу друг другу, предварительно самоусовершенствовавшись? Если говорить о правителях, то сначала необходимо улучшить их собственное воспитание, ибо оно с давних пор страдает от чрезвычайно

серьезной ошибки: ведь им в ранние годы не оказывали никакого противодействия.

Кривым и приземистым растет в поле одинокое дерево, в лесу же, напротив, именно из-за того, что ему мешают соседние деревья, оно, стремясь к воздуху и свету, вырастает высоким и стройным. Так же обстоит дело и с правителями. Было бы намного полезнее, если бы их воспитывал кто-нибудь из числа их подданных, а не равные им. Словом, мы можем ожидать благих начинаний от правителей лишь в том случае, если будет существенно усовершенствовано их воспитание. Стало быть, успех дела зависит от усилий частных лиц, а не от помощи правителей<sup>xxxiii</sup>, как полагали Базедов<sup>xxxiv</sup> и другие, ибо мы знаем из опыта, что для правителей важно не столько общее благо, сколько престиж государства, нужный им для достижения их личных целей. Если, однако, они предоставляют средства (для осуществления воспитания в общечеловеческом духе), то, конечно, следует предоставить и им право участвовать в разработке плана воспитания. Однако, во всем, что имеет отношение к формированию духовного облика человека и к расширению человеческих знаний, власть и деньги не обеспечивают успех дела, в лучшем случае лишь облегчают решение задачи. Они могли бы и обеспечить успех делу, если бы только правительство не утруждало себя подсчетом будущих прибылей и пополнений государственной казны от затраченных сумм. Да и университеты доньше еще не преуспевали в этом деле, и вероятность того, что преуспеют в будущем, никогда не была так мала, как теперь.

Из сказанного следует, что и учреждение школ должно зависеть исключительно от мнения наиболее свободомыслящих экспертов. Носителем культуры является отдельная личность, она же и источник дальнейшего распространения культуры. Только благодаря усилиям людей, свободных от всяких предрассудков, желающих всеобщего блага и способных принять идею прогресса человечества, возможно продвижение человечества к совершенству. А правители нередко смотрят на свой народ как на часть животного царства и обеспокоены лишь тем, чтобы народ размножался. Если они и принимают во внимание образовательную деятельность, то исключительно с корыстной целью эффективнее использовать трудовые умения и навыки своих подданных. Разумеется, и частные лица обязаны руководствоваться естественной целью развития у учащихся умений и навыков, но они должны в особенности иметь в виду прогресс человечества и заботиться не только о знаниях, но и нравственном совершенствовании людей, а также – что самое трудное – стараться поднять новое поколение на более высокий уровень, чем был достигнут ими.

Итак, воспитание должно:

I. Дисциплинировать человека. «Дисциплинировать» – значит не допустить, чтобы животное начало взяло верх над собственно человеческим началом, не помешало человеку исполнить свой долг перед собой перед обществом, членом которого он является. Следовательно, дисциплинированность есть не только самоограничение, противостоящее неуправляемому, импульсивному поведению.

II. Воспитание должно культивировать человека. «Культивация» включает в себя обучение и становление поведения; она необходима для формирования способностей. Последние суть некие возможности осуществлять деятельность, направленную на достижение какой-либо цели. Поэтому не способности определяют цели деятельности, а диктуемые обстоятельствами цели определяют собой способности.

Некоторые способности, например, к чтению и письму, нужны всем без исключения; другие приложимы лишь к ограниченному числу целей, например, музыкальные способности. Поскольку множество целей бесконечно, практически

безграничны и способности<sup>xxxv</sup> человека<sup>xxxvi</sup>.

III. Воспитание должно сделать человека осмотрительным, ответственным, социально ценным, таким, чтобы его можно было любить, чтобы он пользовался авторитетом – все это особый вид культуры поведения, которую мы назовем утонченностью. В понятие «утонченности»<sup>xxxvii</sup> входит также тактичность, вежливость и способность выбирать правильную линию поведения, которая позволяет достигать конечные цели. Содержание понятия «утонченности» меняется в зависимости от изменчивых вкусов разных эпох. Так, всего несколько десятилетий назад в обращении ценилась церемонность.

IV. Воспитание должно обеспечить нравственное развитие личности. Недостаточно, чтобы человек умел осуществлять деятельность, направленную на достижение определенных целей; он должен также выработать в себе способность свободно выбирать исключительно нравственные цели, такие, которые, проистекая из природы и законов мира, не могут не быть общезначимыми, не могут не стать в равной мере целями всех людей без исключения.

\*\*\*

Человека можно или дрессировать, школить, натаскивать или действительно просвещать. Дрессируют собак, лошадей; можно и людей дрессировать. (Слово «дрессировать» происходит от английского «to dress», одевать<sup>xxxviii</sup>).

Но одной дрессировкой мы ничего не достигнем; главное, основное – научить детей думать. Научившись думать, они смогут выработать принципы, из которых проистекает все поведение. Мы видим, таким образом, что серьезное, подлинное воспитание требует очень многого. На практике же, как правило, совершенно недостаточно осуществляют четвертую, наиважнейшую, составную часть воспитания, предоставляя церкви нравственное воспитание детей. Между тем, бесконечно важно с ранних лет вызвать у детей отвращение к пороку не на том основании, что порок запрещен Богом, а на том, что порок отвратителен сам по себе. Ведь иначе дети легко приходят к мысли, что, если бы только Бог не запрещал, то, пожалуй, было бы вполне и всегда позволительно поступать плохо и что поэтому Бог, вероятно, может время от времени снимать в порядке исключения свой запрет. Но, будучи святейшим сущим, Бог желает только благого и требует поэтому, чтобы мы поступали добродетельно, ценили достоинство, присущее самой добродетели, а не оттого, что он этого требует<sup>xxxix</sup>.

Мы живем в век дисциплины, культуры и утонченности, но далеко еще не в век нравственности. При современном устройстве человеческого общества можно сказать, что материальное благополучие государств возрастает одновременно с усугублением нравственной нищеты людей<sup>xl</sup>. И еще остается вопрос: не были бы мы счастливее в нецивилизованном обществе, без всей этой современной культуры, нежели в нашем теперешнем положении, ибо как можно сделать людей счастливыми, не делая их нравственными и мудрыми? До тех пор, пока мы не поднимем нравственности, по-прежнему будет торжествовать зло.

Прежде всего, необходимо создать экспериментальные школы, и только потом появится возможность строить учебно-воспитательные учреждения для подготовки учителей. Воспитание и обучение в таких школах не должны быть чисто механическими, а основываться на теоретически принципах; они не могут также заключаться только в нравоучительных рассуждениях. В определенном смысле воспитание должно быть и гибким, способным перестроиться сообразно с новым опытом. В Австрии большая часть школ готовила сразу и учителей<sup>xli</sup>; и организованы они были по единому плану, против которого высказывалось много основательных

возражений. Главный упрек – в слепо-механическом обучении. Тем не менее, все остальные школы обязаны были строиться по данному образцу, так как люди, которые не окончили таких школ, даже не продвигались по службе. Вот пример заботы правительства о воспитании народа, из которого видно, что принуждение никогда не может привести к чему-то хорошему.

Распространено мнение, что в экспериментах по воспитанию нет необходимости, что достаточно и здравого смысла, чтобы судить, хорошо или дурно то или иное воспитание. Это – великое заблуждение, и опыт показывает, что результаты наших экспериментов часто полностью противоположны ожидаемым. Из этого, в частности, следует, что, так как мы вынуждены опытным путем проверять наше знание, ни одно поколение не может предложить полностью завершенного плана воспитания. Единственной экспериментальной школой, которая сделала первый шаг в этом направлении, был Филантропин в Дессау<sup>xliii</sup>. За ним остается эта заслуга, несмотря на многочисленные недостатки, которые можно было бы поставить ему в упрек. Однако эти ошибки, неизбежные в любом эксперименте, как раз и обнаруживают необходимость дальнейших экспериментов. Филантропин в Дессау был в своем роде уникальной школой: в ней учителя имели право разрабатывать собственные методы и содержание обучения; учителя сотрудничали друг с другом, а также со всеми учеными в Германии.

\*\*\*

Воспитание – это уход за ребенком, а когда он подрастет – формирование его духовного облика. Последнее предполагает, во-первых, негативное воздействие: формирование способности к внутреннему само принуждению, уберігающему от проступков. Во-вторых, формирование духовного облика предполагает позитивное воздействие: информирование и педагогическое руководство, обеспечивающее нравственное воспитание. Педагогическое руководство означает консультирование по поводу того, как применять на практике приобретенные ребенком познания. Отсюда различие между просто информатором, каковым является школьный учитель, и воспитателем, который осуществляет педагогическое руководство. Первый обучает только для школы, второй воспитывает для жизни.

В период младенчества ребенку должно показать полезность для него подчинения и пассивного послушания; на следующем же этапе развития ребенку следует позволить думать за себя и пользоваться своей свободой, необходимо ограничиваемой законами (проистекающими из природы вещей). В период младенчества имеет место механическое ограничение, позднее – нравственное самоограничение.

Воспитание бывает частным (семейным) или общественным. Последнее осуществляет только передачу знаний. Эта функция может всегда оставаться общественной. Научить применять полученные знания на практике остается делом воспитания первого типа. Общественное воспитание в собственном смысле слова есть такое, которое соединяет и обучение, и нравственное воспитание. Целью совершенного общественного образования должно быть повышение качества семейного воспитания, Школу, которая достигает эту цель, называют образовательно-воспитательным учреждением. Таких учреждений не может быть много, и число воспитанников в них по необходимости очень высокое: одно уже управление ими требует больших затрат. С ними дело обстоит так же, как с домами для бедных и больницами. На содержание зданий, жалование директорам, оплату труда надзирателей и прислуги уходит добрая половина отпущенных на них средств, и несомненно, что, раздав эти деньги бедным, можно бы оказать им значительно

более ощутимую пользу. Поэтому-то и маловероятно, чтобы в подобные учреждения мог поступать кто-либо, кроме детей богатых родителей.

Назначение подобных общественных учебных заведений в том, чтобы совершенствовать семейное воспитание. Как только родители и (или) их помощники в деле воспитания будут сами хорошо воспитаны, надобность в общественных учреждениях этого типа значительно уменьшится. В них должны проводиться эксперименты и формироваться те люди, которые смогут со временем обеспечить хорошее семейное воспитание.

Ныне семейное воспитание осуществляют или сами родители, или, за недосугом последних, отсутствием способности или даже желания воспитывать своих детей, люди посторонние, нанимаемые за плату. Но при этом возникает серьезная трудность: разделение власти между родителями и нанятыми воспитателями<sup>xliii</sup>. Ребенка ставят в ненормальное положение, в котором он должен приноравливаться и к требованиям воспитателей и к прихоти родителей. Единственный выход из этого положения в том, чтобы родители совершенно не вмешивались в деятельность воспитателей.

Но в чем же преимущества семейного воспитания перед общественным или же последнего перед первым? Если подходить к вопросу не только с точки зрения развития способностей, но и подготовки к обязанностям гражданина, то вероятно, как я склонен думать, в целом общественное воспитание имеет преимущество перед семейным. Семейное не только очень часто возрождает ошибки, унаследованные от прошлого семьи, но и имеет тенденцию закреплять и усугублять их в новых поколениях.

До какого возраста остается необходимым воспитание? Естественно, до того возраста, когда люди сами могут полностью управлять своим поведением, становиться родителями и сами воспитывать своих детей. Такая возможность появляется у человека приблизительно к шестнадцати годам. По достижении этого возраста можно, правда, еще прибегать к вспомогательным средствам нравственного воспитания и упражняться незаметно от окружающих во внутренней самодисциплине, но в систематическом воспитании как таковом более уже нет нужды.

Послушание ребенка бывает позитивным или негативным<sup>xliv</sup>. Позитивно то послушание, которое заключается в выполнении требований; оно необходимо до тех пор, пока еще в нем жива склонность к чистому подражанию. Негативно послушание, когда ребенок обязан делать, что другие хотят, если он желает, чтобы другие, в свою очередь, делали что-либо для него приятное. В первом случае непослушание влечет за собой наказание, во втором – роль наказания играет отказ воспитателя делать то, что он уже способен мыслить, он все-таки еще не умеет ограничивать свои потребности и желания.

Одна из величайших трудностей в деле воспитания заключается в том, чтобы совместить само подчинение необходимости со способностью пользоваться свободой, ибо без внутреннего самопринуждения нет нравственности. Как должен я развивать чувство свободы, несмотря на неизбежное ограничение свободы? Я обязан сделать способность моих воспитанников ограничивать свою свободу их привычкой и вместе с тем должен так руководить ими, чтобы они научились пользоваться свободой. Без этого нет целенаправленного воспитания и, как результат, нет способности свободно выбирать правильную линию поведения. Ребенок с раннего возраста должен столкнуться с ограничивающим его импульсы противодействием, которое проистекает из природы и условий человеческого общежития. Постепенно он сможет научиться переносить лишения, самому

содержать себя, чтобы стать независимым.

Для достижения этого необходимо: во-первых, чтобы ребенку, начиная с самых ранних пор, всегда и во всем предоставлялась свобода (исключая такие случаи, когда он может повредить себя, например, если он хватается за острый нож), если только проявления последней не вступают в противоречие со свободой других (например, когда он кричит, или когда он чрезмерно шумно веселится и мешает другим)<sup>xiv</sup>.

Во-вторых, давать ему возможность убеждаться, что он способен достигнуть своих целей, только позволяя и другим достигать своих (например, не оказывать ему желательных для него услуг, если он не выполняет своих обязанностей: не делает уроков и т.п.).

В-третьих, дать ему убедиться, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею; что, развивая в себе эту способность к самоограничению, он может стать свободным, т.е. независимым от посторонних услуг и опеки. Но это последнее условие, благодаря которому разрешается самая трудная из педагогических задач, применимо лишь к более продвинутому уровню развития, ибо дети сравнительно поздно приходят к мысли, что впоследствии им самим придется заботиться о себе, например, о своем пропитании. Им кажется, что они всегда будут жить под крылышком у родителей и что их всегда будут кормить-поить, не требуя за то никаких от них забот и усилий. Если же совсем игнорировать это третье условие, то дети навсегда останутся детьми<sup>xvi</sup>. Это, прежде всего, относится к детям из богатых семей и наследникам правителей. В этом отношении общественное воспитание имеет неоспоримые преимущества, поскольку благодаря нему дети привыкают рассчитывать свои силы и ограничивать себя...

## ***I. О педагогике природных способностей***

### ***("Физическое"<sup>xvii</sup> воспитание)<sup>xviii</sup>***

Хотя воспитателя редко нанимают к столь маленьким детям, чтобы он должен был заботиться об их физическом воспитании, тем не менее, ему полезно знать о воспитании все: с самого начала и до конца. Кроме того, может случиться, что в доме еще родятся дети, и если воспитатель завоевал авторитет, то родители могут обратиться к нему за советом и по вопросам физического<sup>xix</sup> воспитания (нередко воспитатель – вообще единственный образованный человек в доме). Поэтому ему необходимо и знание о начальном этапе воспитания<sup>1</sup>.

Собственно физическим воспитанием является только вскармливание ребенка, уход за ним родителей, кормилицы или няни. Естественное питание младенца – материнское молоко. Распространенное мнение о том, что ребенок вместе с ним "впитывает" характер матери – не более чем предрассудок<sup>ii</sup>. И мать и ребенок выигрывают, если мать кормит сама. Но и здесь в случае нездоровья матери возможны исключения. Прежде считалось, что первое молоко, которое бывает у рожениц, похожее на сыворотку, вредно для ребенка, и что мать должна его сцедить еще до первого кормления. Руссо впервые поставил перед врачами вопрос, не может ли и это первое молоко пойти ребенку на пользу. Руссо исходил из посылки, что природа ничего не делает напрасно, и, действительно, оказалось, что это молоко великолепно удаляет накопившиеся у плода шлаки и что оно, следовательно, в высшей степени полезно.

Ставился вопрос о том, нельзя ли заменить женское молоко молоком животных<sup>iii</sup>.



Но женское молоко во многих отношениях отличается от молока всех жвачных животных, которое быстро свертывается в кислой среде, например, при добавлении винной, лимонной кислоты или экстракта желудочного сока теленка (т.н. "телячий сычуг"). А женское молоко совсем не свертывается. Но если мать или кормилица в течение нескольких дней поддерживают вегетарианскую диету, то их молоко свертывается также как и коровье и т.п.; если же они затем в течение некоторого времени едят мясо, то их молоко приобретает исходные свойства. Отсюда заключили, что полезнее всего для ребенка, чтобы мать или кормилица употребляли в период кормления в пищу мясо. Судя по тому, что ребенок отрыгивает свернувшимся молоком, кислотность его желудочного сока должна быть весьма высокой, иначе не свернулось бы молоко матери. Если бы ребенку стали давать такое молоко, которое слишком легко свертывается, это могло бы нанести вред. Но примеры других народов показывают, что здоровье ребенка зависит не только от этого. Киргизы, например, не едят почти ничего, кроме мяса, но отличается силой и здоровьем. Однако продолжительность жизни у таких народов невелика, и можно без больших усилий поднять вполне взрослого и рослого юношу, по внешнему виду которого не скажешь, что он мало весит. Наоборот, шведы и особенно племена, живущие в Индии, почти совсем не едят мяса, и однако, мужчины у этих народов довольно высокого роста. По всей вероятности, самое важное – это здоровье кормилицы и полноценность ее питания. Наилучшим же для нее питанием следует признать такое, при котором она лучше всего чувствует.

Спрашивается, чем же кормить ребенка, если нет женского молока? Пытаются заменить его кашами, однако нельзя рекомендовать вводить эти эрзацы слишком рано. В особенности вредны для детей возбуждающие напитки и специи – вино, пряности, соль и т.п. Но удивительна жадность, с какой дети набрасываются на подобные вещи. Очевидно, пряности доставляют им удовольствие, поскольку раздражают и оживляют их еще не развитые вкусовые ощущения. Детям в России дают даже водку матери, которые сами ее любят, и однако, путешественники отмечают, что русские – здоровые, крепкие люди<sup>iii</sup>. Конечно, выдержать такую пищу могут только очень здоровые от природы люди; но много детей при этом и умирает, тогда как они могли бы остаться в живых. Дело в том, что подобное преждевременное возбуждение нервной системы нарушает нормальное функционирование организма. Даже слишком горячие блюда или напитки ни в коем случае не следует давать детям, потому что и они ослабляют организм.

Детей не рекомендуется излишне укутывать, потому что температура их тела даже выше, чем у взрослых (у детей 110° по Фаренгейту, а у взрослых только 96°)<sup>iv</sup>. Поэтому дети задыхаются при той температуре воздуха, которая взрослым кажется нормальной. Закаливание вообще укрепляет здоровье, и взрослым не показано слишком тепло одеваться, укрываться и употреблять слишком горячую пищу. Ребенку поэтому полезно также привыкнуть к холодной и жесткой постели. Не повредят ему и умеренно холодные купания<sup>v</sup>. Не следует искусственно возбуждать в ребенке аппетит, последний должен быть всегда следствием активности и живости, и ни к чему нельзя приучать ребенка настолько, чтобы он не мог без этого обходиться<sup>vi</sup>. Даже и хорошее не следует искусственными мерами обращать в привычку.

Первобытные племена совершенно не знают пеленания; в Америке, например, индейцы устраивают своих малышей в ямках, выложенных древесным перегноем (в который впитываются отбросы организма, благодаря этому дети остаются лежать сухими), и покрывают их листьями; малыши свободно двигаются, как захотят и как могут. Если мы завертываем детей, как мумии, то единственно ради нашего

собственного удобства. При этом мы тешим себя иллюзией, что благодаря пеленанию мы предотвращаем искривление членов, хотя на самом деле именно пеленание и способствует деформации скелета. Фиксируя неподвижность ребенка, мы вызываем у него страх, граничащий с отчаянием. Тогда мы пытаемся унять его плач, заклиная его успокоиться, Попробовали бы хоть раз спеленать взрослого человека, чтобы посмотреть, не стал ли бы он кричать и не впал бы в отчаяние.

Что касается собственно воспитания детей новорожденных и младенческого возраста, то оно должно носить чисто негативный характер, т.е. не мешать природе. Исключение делается только для закаливания. От пеленания необходимо отказаться. Чтобы избавить ребенка от многих опасностей, лучше всего поместить его в скрепленный ремнями каркас в форме лодочки; это – распространенное у итальянцев приспособление. Ребенок свободно обживает такой кузовок и даже к груди его подносят вместе с кузовком. Благодаря такой лодочке заснувшая мать никогда не сможет насмерть задавить («заспать») ребенка, как это у нас очень часто случается. Вместе с тем ребенок имеет возможность шевелить руками и ногами, нормально развиваясь, тогда как пеленание нередко приводит к уродствам.

Укачивание – еще одна традиция воспитания грудных детей. Крестьяне подвешивают люльку к перекладине и легким подталкиванием раскачивают ее из стороны в сторону; это наипростейший способ укачивания. Но укачивание любым способом вредно для ребенка. Даже у взрослого качание влечет за собой позыв к рвоте и головокружение. Этим средством хотят заглушить крик ребенка, а крик для него благотворен. Первый крик новорожденного необходим, чтобы началось легочное дыхание и кровообращение. Энергия крика способствует развитию и укреплению различных органов тела. Для ребенка пагубно, когда на его крик немедленно бросаются утешители, начинают ему петь и т.п. Именно так начинается нередко избалованность: ребенок, видя, что ему всего удастся добиться криком, все чаще и чаще пользуется этим<sup>lvii</sup>.

Мы не согрешим против истины, если признаем, что дети простых людей больше избалованы, чем дети высокопоставленных родителей, поскольку простые люди играют со своими детьми, как обезьяны, Они им поют песни, излишне много ласкают, зацеловывают их, танцуют с ними. Они полагают, что приносят пользу ребенку, когда бегут к нему на крик<sup>lviii</sup>, развлекают его и т.п., а дети оттого кричат чаще. Если же, напротив, на их крик не обращают внимания, то они, в конце концов, замолкают, ибо ничто живое не имеет склонности утруждать себя напрасно. Но, уже приучив их к выполнению всех их желаний, впоследствии приходится столкнуться с их своеволием. Если же предоставить им возможность кричать, им самим надоест. Потакая с раннего детства капризам и прихотям ребенка, мы портим и характер, и поведение человека.

У младенца, разумеется, еще нет представления о правильном поведении, но его естественные склонности извращаются до такой степени, что потом приходится прибегать к весьма суровым наказаниям, чтобы перевоспитать ребенка. Когда детей хотят отучить от того, к чему успели приучить, они обнаруживают такую ярость, на какую способны только взрослые, и им не хватает только силенок, чтобы полностью проявить свое остервенение. До сих пор им стоило покричать, и они тут же получали все желаемое; они вполне деспотически господствовали над взрослыми. Естественно, что их раздражает, когда их господству кладут конец. Ведь это огорчает даже и взрослых людей<sup>lix</sup>.

Некоторое время после рождения, как минимум, в первые три месяца, зрение детей крайне несовершенно<sup>lx</sup>. Они, правда, имеют светоощущение, но не могут различать предметы. В этом легко убедиться, если перед их глазами водить чем-

нибудь блестящим; сразу же видно, что они не следят за этим предметом глазами.

Примерно в то же время, что и зрение, появляется также способность плакать и смеяться<sup>lxi</sup>. Достигнув этой степени развития, ребенок всегда теперь плачет «сознательно», каким бы туманным ни было еще его сознание. Он при этом всегда чувствует, что его обижают. Руссо рассказывает, что если просто легонько шлепнуть по руке ребенка в возрасте не менее шести месяцев, то он закричит так, как если бы ему на руку упала горящая головня. Стало быть, он явно связывает со шлепком «понятие» обиды.

Родители говорят очень много о ломке характера у детей. Но нет нужды бороться со своеволием, если оно не вызвано к жизни. А потворствовать деспотической воле детей, предоставляя им возможность всего добиваться своим криком, и значит воспитывать извращенное своеволие. Исправить дело впоследствии в высшей степени сложно, почти невозможно. Если применять силу, чтобы ввести поведение ребенка в рамки, то он затаит раздражение и в скрытых уголках сердца озлобится еще больше. Тем самым он будет привыкать к притворству, тайной смятенности чувств. Это может случиться, например, когда родители требуют, чтобы дети, которых они высекли розгой, целовали им руки<sup>lxii</sup>. Подобными дикими, несообразными требованиями воспитывается криводушие, двуличие, фальшь. Ведь розга не такой, в самом деле, приятный подарок, чтобы испытывать за него благодарность. И легко вообразить, какое смятение царит в душе ребенка, когда он целует эту руку, бившую его.

Нередко, чтобы научить детей ходить, прибегают к помочам или ходулям. Подумать только: учить детей ходить! Как будто кто-нибудь так и не научился ходить из-за недостатка инструктажа. Кроме того, помочи чрезвычайно вредны для здоровья. Один автор считает, что помочи способствуют развитию узкогрудости. Тянувшийся ко всему ребенок, стремящийся поднять с земли все, что попадает, всей грудью налегает на помочи; а, поскольку грудная клетка у него еще не окрепла, она деформируется и остается такой на всю жизнь. В дополнении ко всему, дети быстрее и увереннее начинают ходить, когда учатся этому сами. Ничего нет лучше, как позволить им ползать, пока не начнут ходить сами. Оббейте войлоком стены и пол детской, вот ребенок и не занозится и, падая, не зашибется.

Вопреки распространенному мнению, дети падают легко и часто без всяких неприятных последствий. Благодаря падениям они скорее учатся сохранять равновесие, а также – увертливости, яркости, проворству. Чтобы предохранить голову и лицо от травм, детям имеют обыкновение надевать особые шапочки с широкими полями<sup>lxiii</sup>. Это – пример неправильного воспитания, когда прибегают к искусственным средствам вместо того, чтобы предоставить ребенку возможность научиться пользоваться своими природными. Таковые – в данном случае – руки; ребенок учится сохранять равновесие с помощью рук. Чем чаще применяются искусственные средства, тем более зависимым от них становится человек.

Вообще говоря, было бы лучше, если бы воспитатель с самого начала применял бы как можно меньше средств, облегчающим детям самообучение, тогда все, чему они научились, усваивалось бы ими прочнее, основательнее. Так, например, нет ничего невозможного в том, чтобы ребенок сам научился писать. Несомненно, что кто-нибудь уже самостийно доходил до этой, не столь уж великой премудрости. Для этого надо только сказать, например, если ребенок попросит хлеба: «А сможешь его нарисовать?». Положим, ребенок нарисует тогда что-нибудь, напоминающее овал. В таком случае следует указать ему на то, что остается все-таки неясным, буханка ли хлеба или камень изображены им; таким способом его можно подвести к пониманию того, что слово «хлеб» можно написать. Он попробует обозначить звуки «х», «л» и

т.д., со временем же изобретет свой собственный алфавит<sup>lxiv</sup>, который ему останется впоследствии только заменить общепринятыми знаками<sup>lxv</sup>.

Существуют врожденные недостатки фигуры. Как можно исправить их? Многие специалисты доказали, что корсеты тут не только помогают, но и усугубляют положение, ибо препятствуют циркуляции крови и лимфы, а также – здоровому развитию тела. Нельзя стеснять свободу движений, благодаря которым ребенок упражняет свое тело; и человек, который носит корсет, оказывается, сняв его, намного слабее, чем никогда не носивший. Может быть, удалось бы исправлять врожденные дефекты, развивая слабые мускулы упражнениями с отягощением. Но это также весьма небезопасно, ибо трудно найти достаточное и необходимое отягощение. Лучше всего предоставить ребенку самому упражнять свое тело и принимать такие положения, при которых нагрузки на разные группы мышц распределяются оптимальным образом, Лучше, чем подобные упражнения, не помогут никакие приспособления.

Вред искусственных приспособлений усугубляется тем, что они вступают в противоречие с естественными путями становления разумного существа, ибо естественное развитие предполагает свободу, без коей нельзя научиться пользоваться своими возможностями. Воспитание должно только предотвращать изнеженность детей. Но против изнеженности есть средство: закаливание. Однако, и в закаливании опасны крайности: нельзя стремиться приучить детей ко всему. Русские делают ошибку, заходя в этом отношении слишком далеко; оттого-то у них умирает невероятно много детей. Ведь в результате постоянного повторения какого-либо одного действия, особенно приятного, оно становится необходимостью, потребностью, привычкой. Ни к чему дети не привыкают так легко и ничего для них, следовательно, нет более опасного, чем возбуждающие их табак, водка и горячие напитки. Очень трудно впоследствии обходиться без подобных вещей, и отвыкание от них поначалу вызывает физические страдания, поскольку повторное и частое их употребление приводит к изменениям в различных органах и отправлениях нашего организма.

Но чем больше привычек выработал в себе человек, тем менее он свободен и самостоятелен. С человеком случается то же, что и со всяким живым существом: у него возникает потребность в том, к чему он ранее привык. Вот почему необходимо предотвратить формирование прочно укоренившихся привычек<sup>lxvi</sup>.

Многие родители хотят приучить своих детей ко всему на свете. Но это бесполезно, ибо для человека вообще неестественно, а для некоторых просто и невозможно привыкнуть ко всему без разбору. Многие дети из-за этого так вообще ничему (полезному) и не могут научиться. Например, многие родители хотели бы, чтобы дети ложились спать и вставали в любое время, или чтобы они ели, когда от них этого требуют. Но чтобы выдержать такое, нужно обладать особенно крепким здоровьем, таким крепким, чтобы организм мог компенсировать вред, происходящий от подобного рода действий<sup>lxvii</sup>. Периодичность и регулярность естественны. Животные спят в определенное время и человеку следует привыкнуть спать в одни и те же часы, чтобы не нарушалось нормальное функционирование организма. Что касается вопроса о регулярном принятии пищи, то здесь аналогия с животными не годится, ибо, например, пища травоядных животных настолько мало калорийна, что им приходится есть почти непрерывно. А для человека очень важно принимать пищу в определенное время. Многие родители пытаются приучить детей переносить сильный холод, дурные запахи, любой шум и т.п. Все это совершенно лишнее. Важно только, чтобы не формировались (искусственные) привычки. А для того лучше всего время от времени изменять условия жизни ребенка.

Жесткая постель гораздо здоровее мягкой. Вообще, суровое воспитание весьма способствует закаливанию тела. Но под «суровым воспитанием» мы понимаем только ограничение чрезмерного комфорта<sup>lxxviii</sup>. В замечательных примерах, подтверждающих это положение, нет недостатка, но их не принимают во внимание или, точнее сказать, не хотят принимать во внимание.

Что касается формирования характера, которое в известном смысле можно отнести к физическому воспитанию<sup>lxxix</sup>, то здесь самое главное – постоянно помнить, что дисциплина не есть рабство<sup>lxxx</sup>. Ребенку должно всегда чувствовать, что он свободен именно так, чтобы не стеснять свободу других. Отсюда – необходимость в ограничении свободы. Многие родители запрещают своим детям все, пытаются выдрессировать у них терпение, и требуют поэтому от своих детей большего терпения, чем от самих себя. Но это просто зверство. Ребенку должно дать необходимую ему свободу и затем уже сказать ему: «Ты получил достаточно». И это последнее решение должно быть абсолютно непоколебимым. Нельзя только обращать внимание на крик детей и потворствовать им, если они хотят добиться чего-либо криком; однако нельзя и отказывать им в том, что им действительно нужно и чего они просят спокойно и вежливо. Благодаря этому ребенок привыкает быть чистосердечным и видит, что к нему относятся доброжелательно, когда он никому не досаждаёт своим криком. Как бы самим провидением детям дано ласковое выражение лица, чтобы они могли располагать к себе взрослых. Ничто не приносит большего вреда, чем унижительная рабская дисциплина, с помощью которой хотят сломить чувство собственного достоинства и волю детей<sup>lxxxi</sup>.

Мы часто кричим на детей: «Эй, стыдись, этого нельзя делать!» и т.п. Но с самых первых шагов воспитания ничего подобного не должно иметь места. Пока ребенок не составил еще себе понятий о стыде и приличии, ему нечего стыдиться, он не должен стыдиться; подобные выражения вызывают у него только страх. Он становится робким, начинает избегать других людей. Так возникает замкнутость и пагубная скрытность<sup>lxxxii</sup>. Он не смеет ничего просить, хотя, конечно же, у него есть, о чем попросить; он скрывает свои желания и кажется всегда не таким, каков он на самом деле, в то время как ему пристало высказывать все искренно и свободно. Вместо того, чтобы быть постоянно около родителей, он избегает их и предпочитает общение с угодливой прислугой<sup>lxxxiii</sup>.

Но не лучше такого воспитания, унижающего достоинство ребенка, и воспитание в праздности и изнеженности, укореняющее своеволие в ребенке, лживость; лишаящее родителей авторитета. Если же его воспитывать таким образом, чтобы он ничего не мог добиться своим криком, то он станет независимым и при этом не бесцеремонным, скромным и притом неробким. Орфография слова dreist («дерзкий») должна бы, собственно, быть другой – dräust, поскольку это слово происходит от «грозить», «угрожать» (dräuen, drohen)<sup>lxxxiv</sup>. Наглый, дерзкий человек невыносим. Есть много людей, оскорбительное высокомерие которых откладывает столь явственный отпечаток на их лицах, что самый внешний вид их как бы обещает хамские выпады; одного взгляда на другие лица, напротив, достаточно, чтобы понять, что эти лица не способны дерзить. Толики доброты довольно, чтобы откровенность и прямота в манерах и поведении приобрели характер чистосердечия. О высокопоставленных лицах часто говорят, что у них в облике есть нечто прямо-таки «царственное». Но эта «царственность» не что иное, как высокомерие, которое они усвоили с младенчества, ни в чем и ни в ком не встречая противодействия.

Все сказанное выше можно считать «негативным» воспитанием, ибо много людских слабостей часто происходит не оттого только, что человека ничему не

научили, а еще и оттого, что ему внушили ложные представления. Так, например, няни приучают детей бояться пауков, кротов и т.д. Дети, конечно, восприняли бы паука точно так же, как и всякую другую вещь; но так как на лице няни, завидевшей паука, отражается ее отвращение, последнее, понятно, передается и ребенку. У многих этот ребяческий страх остается на всю жизнь, а ведь, представляя опасность для мух, паук безвреден для человека. И крот такое же безобидное животное, как и красивая зеленая лягушка или иная какая тварь.

\*\*\*

В качестве позитивной составной части в педагогику природных способностей человека входит нравственное воспитание. Благодаря ему человек отличается от животного. Оно состоит преимущественно в упражнении его душевных сил. Поэтому родители должны предоставлять детям возможности для этого упражнения. Первое и самое главное правило состоит в том, чтобы как можно меньше применять вспомогательных средств. Так, с самого начала следует обходиться без помочей и ходуль и позволять ребенку ползать по полу пока он сам не научится ходить. Тогда он будет ходить скорее и лучше. Дело в том, что вспомогательные средства только разрушают умения пользоваться природными средствами. Так, для измерения длины пользуются маркшейдерским шнуром, но это с успехом можно делать с помощью глазомера; для определения времени – часами. но тоже можно сделать по положению солнца; чтобы не заблудиться в лесу – компасом, но можно ведь днем – по положению солнца, а ночью – по положению звезд. Даже преодолевать водные расстояния можно не с помощью лодки, а вплавь. Знаменитый Франклин удивляется, что не все умеют плавать, хотя это так приятно и полезно. Он предлагает также легкий способ самому научиться плавать. В воду, в неглубоком месте, пускают яйцо, которое надо постараться схватить. При попытке нагнуться ноги отрываются от дна, а шея прогибается назад настолько, чтобы нельзя было захлебнуться; таким образом, тело принимает необходимое для плаванья положение. Затем остается работать руками, и человек плавает.

Все дело только в том, чтобы культивировать природные способности. Иногда для этого нужно инструктирование, иногда же ребенок достаточно находчив, чтобы обходиться без подсказки или самому изобрести вспомогательные орудия.

Что касается относящейся к физическому воспитанию культуры тела, то следует обратить внимание как на развитие произвольных движений, так и органов чувств. Для развития первых самое важное, чтобы ребенок всегда сам находил выход из затруднительного положения, развивая в себе крепость, ловкость, сноровку, осторожность и уверенность; например, умел бы пройти и по узким тропинкам, и по крутым обрывам, и по шаткому мостику над глубиной. Если человек не умеет этого, он не совсем то, чем мог бы быть. С тех пор, как "Филантропин" в Дессау показал в этом отношении пример, много подобных опытов теперь произведено с детьми и в других учебно-воспитательных заведениях<sup>xxv</sup>. Когда читаешь, как швейцарцы привыкают уже с ранних лет ходить по горам и какого прочного навыка они достигают, чтобы совершенно уверенно карабкаться по самым узким тропинкам и "на глазок", но при этом безошибочно точно, прыгать через пропасти, невольно испытываешь восхищение. Большинство же людей боится воображаемого падения, и этот страх как бы сковывает их члены, так что подобное хождение действительно сопряжено для них с опасностью. Этот страх, как правило, усиливается с возрастом, и оказывается, что он преимущественно свойственен людям, занимающимся умственным трудом.

Упражнения детей в подобного рода движениях на самом деле не особенно опасны. Вес их, пропорциональный их силам, гораздо меньше, чем у взрослых, и поэтому дети падают без тяжелых последствий. Кроме того, и кости у них не такие хрупкие и ломкие, какими они становятся с возрастом. Дети и сами часто пробуют, на что хватит их силенок. Так, мы, например, наблюдаем, как часто они лазают и притом без видимой цели. Беганье – здоровое движение, и оно укрепляет тело. Прыганье, поднимание и ношение тяжестей, метанье, бросанье в цель, борьба, бег наперегонки и все подобные упражнения очень хороши. Вводить танцы как искусственные упражнения для маленьких детей, пожалуй, слишком рано.

Упражнение в бросании и в даль и в цель направлено также на развитие органов чувств, особенно глазомера. Игра в мяч – одна из лучших детских игр, поскольку она сопряжена с полезным для здоровья беганьем. Говоря в общем, те игры наилучшие, в которых сочетается упражнение в ловкости с упражнением органов чувств; например, развитие глазомера (способности правильного суждения о расстоянии, величине и пропорции); способности ориентироваться по странам света, учитывая положение солнца и т.д. – все это хорошие упражнения. Полезны также и упражнения зрительной памяти, под которой понимается способность воспроизводить в воображении все на тех местах, где это в действительности видели<sup>lxxvi</sup>. Это – весьма полезная способность, помогающая, например, выбраться из леса именно благодаря тому, что запоминаются деревья, мимо которых проходили. Способность – *memoria localis* – проявляется также в том, что человек знает, например, не только то, в какой книге им что-либо прочитано, но и в каком месте книги. Благодаря этой способности музыкант помнит клавиатуру, так что ему нет нужды лишней раз смотреть на нее. Равным образом необходима для воспитания слуха способность различать, издали ли, вблизи ли и с какой стороны раздается звук.

Игра детей в прятки была известна уже древним грекам, которые называли ее *μυῖνδα*. Вообще, детские игры существенно однотипны: распространенные в Германии встречаются в Англии, во Франции и т.д. В основе их лежит естественная потребность детей – при игре, например в прятки, убедиться, смогут ли они обойтись без одного органа чувств. Волчок – другая детская игра; но он принадлежит к разряду таких детских игр, которые дают взрослым материал для размышлений и иногда даже повод к серьезным изобретениям. Так, Зенгер написал ученый трактат о волчке, а одному английскому капитану волчок послужил основанием для изобретения зеркала, с помощью которого можно измерять высоту звезд находясь на морском судне.

Дети любят инструменты, производящие шум, например, барабаны, трубы и т.п. Но игры с такими инструментами недопустимы, ибо они могут досаждают окружающим. Кроме того, было бы очень желательно, чтобы дети учились сами изготовлять для себя музыкальные игрушки, например вырезать дудки из тростника.

Качели также способствуют развитию активных движений; и взрослым они полезны для здоровья; нужно только следить за детьми, чтобы качели не раскачивались слишком быстро. Бумажный змей – также идеальная игрушка, развивающая ловкость, так как, чтобы змей поднялся на достаточную высоту, нужно уметь занять определенное положение с учетом направления ветра.

Подчиняясь правилам игры и будучи увлечен ею, ребенок отказывается от некоторых своих желаний и потребностей и поэтому научается переносить все больше лишений. К тому же он привыкает к продолжительной занятости определенной деятельностью, и именно поэтому игра должна быть целенаправленной и содержательной<sup>lxxvii</sup>.

Чем более таким путем укрепляется и закаляется его тело, тем более он гарантирован от губельных последствий изнеженности. Гимнастические упражнения должны только помогать совершенствованию естественных активных движений, а не вырабатывать ненатуральные, манерные, жеманные. Сообщение знаний при этом должно следовать за дисциплинированием, а не наоборот. И еще необходимо иметь в виду, что физическое воспитание должно сочетаться с воспитанием общительности. Руссо говорит: «Вы никогда не сможете воспитать добропорядочного человека, если в детстве он был послушным тихоней». Из веселого мальчугана скорее вырастет хороший человек, чем из всезнайки, хитрого, умничающего подростка. Ребенок должен уметь так вести себя в обществе, чтобы и никого не стеснять и ни перед кем не заискивать. По отношению к окружающим он должен быть доверчивым, но не фамильярным; прямодушным, но не настырным. Воспитать эти качества можно так: не балуйте ребенка, но и не навязывайте ему абстрактной идеи приличия; это сделает его только робким и застенчивым, а, напротив, поощряйте его самопроявлению. Нет ничего нелепее, чем старческая добродетельность или самомнение всезнающего ребенка. В последнем случае мы должны дать почувствовать ребенку его недостатки, не подчеркивая однако слишком сильно нашего превосходства и власти, с тем, чтобы он самовоспитывался именно только как член общества, в котором достаточно места для его индивидуальности, но в котором должно быть место и для других.

В «Тристраме Шенди» Тоби говорит назойливой мухе, которую он выгоняет в окно: «Лети, назойливая тварь; в мире достаточно места и для меня и для тебя!»<sup>lxxviii</sup>. Эти слова могли бы стать девизом каждого человека. Мы не должны притеснять друг друга; в мире достаточно места для нас всех.

Теперь мы переходим к вопросам воспитания еще и других душевных качеств, которые также в известной мере можно отнести к природным.

Необходимо отличать друг от друга природу и свободу. Ограничивать свободу по законам мира и жизни – совсем не то, что развивать природные способности. Природа тела и природа духа имеют, однако, и сходство, а именно то, что при их взаимосвязанном воспитании самое важное – не вносить ничего искусственного. В этом смысле формирование некоторых душевных качеств в не меньшей степени, чем формирование тела, можно назвать «физическим воспитанием».

Это физическое воспитание духа отличается от нравственного воспитания тем, что последнее имеет своей целью только свободу, а первое – только природу. Человек может быть очень хорошо развит физически, его духовные силы могут быть очень хорошо сформированы, но при этом он может быть глубоко безнравственным и к тому же злобным.

Физическое воспитание духа следует отличать от практического, поскольку последнее представляет собой прагматическое или нравственное воспитание, а первое – культивирование природных способностей.

В физическом воспитании духа мы различаем свободное и систематическое. Свободное воспитание – это как бы игра; систематическое, напротив, «всамаделишное» занятие; результаты свободного воспитания должны обнаруживаться в ребенке постоянно и неизменно, а систематическое предполагает некий нажим, давление на воспитанника. Занятие игрой – это занятость досуга, но занятость под давлением необходимости есть работа, а свободное – как игра.

Изобретено немало различных стратегий воспитания, чтобы опытным путем установить – и это весьма похвально – какая методика воспитания дает наилучший результат. Но некоторые додумались до того, чтобы дети учились в игре<sup>lxxix</sup>. Лихтенберг<sup>lxxx</sup> в своей статье в «Геттингенском журнале» возмущается тем



самообманом, с которым пытаются всю деятельность детей свести к игровой; а ведь детей следовало бы как можно раньше приучить к серьезным занятиям, ибо им предстоит вступить в трудовую жизнь. Сведение учения к сплошной игре дает самый нежелательный результат. Ребенку следует играть, ему следует иметь часы отдыха, но он должен также научиться работать. Культивирование его физических способностей, конечно же, так же полезно, как и культивирование духовных, но оба вида воспитания должны проводиться в разное время. И без того уже склонность людей к безделью составляет их сугубое несчастье. И чем больше времени проводит человек в праздности, тем труднее решиться ему приступить к работе.

При работе деятельность приятна не сама по себе; ее совершают ради осуществления некоего замысла. Напротив того, в игре деятельность приятна сама по себе, вне отношения к какой-либо внешней цели. Когда идут гулять, то прогулка самоцельна и чем дольше она длится, тем больше удовольствие. Если же мы направляемся куда-либо, то целью нашего хождения является какое-либо общество, находящееся в данном месте, или что-нибудь иное, и нам желателен кратчайший путь. Та же самоцельность есть и в карточной игре. В самом деле, есть нечто особенно примечательное в том, что разумные люди нередко часами способны просиживать за картами. Отсюда следует, что люди не так-то легко перестают быть детьми. Ибо чем, собственно, такая игра отличается от детской игры в мяч? Нет, взрослые не преобразуют палочку в коня, но зато всегда готовы сесть на своего конька.

Нет ничего важнее, чем научить детей работать. Человек – единственное животное, которое должно работать. Долгим путем пришлось идти ему к тому, чтобы иметь возможность наслаждаться плодами своего труда. На вопрос, не лучше ли бы позаботилось о нас небо, если бы предоставило нам все уже в готовом виде, так, чтобы мы могли бы и не трудиться, следует ответить решительным «нет», ибо у человека есть тяга к деятельности и притом к такой, которая несет с собой необходимость в известном самопринуждении. И совершенно ложно представление об Адаме и Еве, которые, доведись им остаться в раю, ничего не стали бы делать, как только есть, безмятежно распевать и любоваться красотами природы. Их, несомненно, истерзала бы тоска, как и любого человека в подобной ситуации.

Человек должен работать так, чтобы, не помня о себе, помнить только о стоящей перед ним цели, и подлинным отдыхом для него должен быть отдых после работы. Ребенка, стало быть, должно приучить к трудовым усилиям. А где в большей мере необходимо культивировать эту любовь к труду, как не в школе? Школа есть воспитание необходимостью, непреложностью труда. Крайне вредно приучать ребенка относиться ко всему как к игре. У него должно быть время для отдыха, но должно быть также и некоторое время, предназначенное для труда. Если даже ребенок и не сразу осознает эту необходимость, то позднее он откроет для себя великую от нее пользу. И на вопросы детей, отчего так, отчего этак, не следует, как правило, давать готовых ответов, чтобы не потворствовать праздному любопытству. Воспитывать должна сама необходимость, а не принуждение, формирующее рабов.

Что касается свободной культивации умственных способностей<sup>lxxxi</sup>, то особенно важно следить, чтобы они прогрессировали непрерывно. Это относится к собственно высшим душевным способностям. Культивация низших способностей должна сопутствовать культивации высших, но подчиняться последней: так, развитие остроумия должно быть подчинено развитию рассудка. Здесь главное – не культивировать ни одну из душевных способностей отдельно саму по себе, но исключительно только во взаимосвязи с другими, например, способность воображения подчинять совершенствованию рассудка.

Низшие способности, взятые сами по себе, не имеют ни малейшей ценности, например, обладание прекрасной памятью никоим образом не дает еще способности суждения. Человек с такой структурой способностей – ходячая энциклопедия. Впрочем, такие вьючные ослы Парнаса тоже нужны; если они сами и не способны к подлинному творчеству, то все же в силах приволакивать строительные материалы, из него другие могут создать что-либо толковое<sup>lxxxii</sup>. Остроумие порождает чистый вздор, если оно не сопряжено со способностью суждения. Рассудок познает общее. Способность суждения применяет это общее к частным случаям. Разум есть способность выводить частное из всеобщего. Свободная культивация этих умственных способностей должна сопутствовать всему процессу воспитания<sup>lxxxiii</sup>. Например, если учащийся приводит какое-либо общее правило, то следует предоставить ему возможность конкретизировать его историческим и особенно выразительным поэтическим материалом, что послужит одновременно поводом к упражнению его остроумия, памяти и т. п.<sup>lxxxiv</sup>

Выражение «*tantum scimus, memoria tenemus*»<sup>lxxxv</sup> бесспорно, справедливо, и поэтому совершенно необходима культивация памяти. Уж так мы устроены, что чувственные восприятия, которые должна удерживать память, неизбежно предшествуют мышлению. Это справедливо и в отношении изучения, например, иностранных языков. Ими можно овладеть и с помощью формального запоминания, и в ходе живого общения, и последнее – наилучший метод изучения современных языков. Обогащение словарного запаса действительно необходимо, но лучше всего поощрять к запоминанию тех слов, которые встречаются у изучаемого автора. Следует точно и правильно определить объем материала, предназначенного для запоминания<sup>lxxxvi</sup>. Географию лучше всего учить с помощью известных мнемонических приемов, благотворно сказывающихся на усилении памяти и в ряде случаев, действительно, очень полезных. Для изучения хронологии еще не изобретены достаточно эффективные мнемонические приемы, делались опыты с таблицами<sup>lxxxvii</sup>, но, по-видимому, и с ними дело не подвигается. А между тем история – прекрасное средство упражнения интеллекта в способности суждения. Заучивать наизусть весьма полезно, но никуда не годится самоцельное заучивание, например, речей, это, пожалуй, и вредно, ибо только поощряет к самоуверенности, притом декламировать более пристало взрослым. Сказанное относится и ко всему, что заучивают лишь к предстоящему экзамену или для *futura oblivionem*<sup>lxxxviii</sup>. Память следует загружать только такими вещами, удержание которых для нас важно и которые связаны с действительностью<sup>lxxxix</sup>. Особенно вредно для детей развлекательное чтение приключенческой авантюрной, чисто сюжетной, литературы, абсолютно никчемной. Такое чтение ослабляет память. Ведь смешно было бы желать запомнить многотомное нагромождение необыкновенных приключений или пытаться пересказать их другим. Поэтому нужно отбирать у детей подобную литературу. Читая ее, они создают как бы сюжет в сюжете, потому что представляют себе события не так, как они изображены, все перепутывается в роле образов, и дети теряются в рассеянном безумии.

Никогда нельзя допускать рассеянности, всего менее в школе, потому что школа в конечном счете призвана сформировать вкус к сосредоточенности. Прекраснейшие таланты гибнут в том, кто не способен к сосредоточенному вниманию. Когда дети рассеиваются, предаваясь досугу, они затем все-таки могут быстро сконцентрировать внимание, когда же у них в голове какие-нибудь дурные проделки, их невнимательность достигает предела, так как они думают в этот момент о том, нельзя ли скрыть или искупить вину. Тогда они все слышат вполслуха, отвечают невпопад, не понимают, что читают и т.д.

Память следует культивировать с раннего возраста, но одновременно со способностью рассуждения.

Память развивается 1 – благодаря запоминанию названий предметов и явлений в рассказах; 2 – благодаря чтению и записям; но чтение должно быть для этого достаточно беглым, а не разбором слов по буквам; 3 – благодаря изучению иностранных языков, которые следует научить детей сначала воспринимать на слух, прежде чем они будут читать что-либо. Затем весьма полезно изучить целесообразно расположенный т.н. *Orbis pictus*<sup>xc</sup> и можно приступить к усвоению ботаники, минералогии и вообще естествознания. Чтобы дать общее представление об этих предметах, потребуется и рисование и моделирование, для чего нужна математика. Начальное естественнонаучное образование лучше всего связать с преподаванием географии, как математической, так и физической<sup>xc1</sup>. Рассказы о путешествиях, поясняемые гравюрами и картами, подводят затем и к политической географии. От современного состояния земной поверхности восходят к геологической истории земли, к древней истории и т.д.

В ходе обучения следует стараться постепенно совмещать знание и умение. Среди всех наук, пожалуй, только математика способствует наилучшим образом достижению этой цели<sup>xcii</sup>. Кроме того, должно соединить знание и умение выражать свои мысли (говорить убедительно, ярко, веско и связно). Но и ребенок уже должен учиться отличать знание от всего только мнения или верования. Тем самым формируется рассудок, не принимающий белое за черное, и верный, а не рафинированный или изнеженный вкус. Прежде всего указанное качество должен приобрести эстетический вкус, главным образом, к визуально воспринимаемым формам; и в последнюю очередь – интеллектуальный.

Основным содержанием интеллектуального воспитания должны быть закономерности<sup>xciii</sup>. При этом очень полезно детям самим формулировать эти закономерности для того, чтобы рассудок применял их не механически, а сознательно.

Благотворно также сведение закономерности к известной формуле, чтобы она в таком виде запечатлевалась в памяти. Помня ее, мы не растеряемся даже если не будем знать, как приложить ее к конкретному случаю. Здесь возникает вопрос, следует ли *in abstracto*<sup>xciv</sup> предпосылать общие правила конкретным примерам их применения или же давать правила вместе с примерами их применения. Рекомендовать можно лишь последнее; иначе неизбежно большое число ошибочных действий, не управляемых правилами. Применять общие правила следует как к отдельным случаям, так и систематически, ибо их нельзя удержать в памяти, если они не сведены во взаимосвязанную систему. Следовательно, при изучении языков грамматика должна всегда несколько опережать (введение другого материала).

\*\*\*

Но мы должны теперь дать более строгое понятие как цели воспитания, так и способа ее достижения.

1. Общее культивирование душевных способностей, в отличие от специального воспитания, имеет целью формирование способностей и совершенствование личности, заключающееся не в том, чтобы дать воспитанникам некие специальные познания, а в том, чтобы укрепить их душевные силы. Оно состоит –

а) как из физического воспитания (основывающегося на упражнении и дисциплине, причем детям не обязательно знать максимы; для учащегося оно пассивно, им руководят и за него думают другие),

б) так и из нравственного. Оно исходит не из дисциплины, а из максим<sup>xcv</sup>. Все дело

воспитания рушится, если захотят основать его на примерах<sup>xcvi</sup>, угрозах, наказаниях и т.п. Это было бы не более, чем только дисциплинированием. Должно стремиться к тому, чтобы воспитанник поступал хорошо, исходя из собственных максим, а не по привычке, чтобы он не просто только делал добро, но чтобы делал добро оттого именно, что делать добро хорошо. Ибо нравственная ценность поступков заключена только в максиме добра. Физическое воспитание тем отличается от нравственного, что оно для ребенка пассивно, тогда как последнее деятельно по своей природе. Ребенок должен всякий час сознательно исходить в своем поведении из понятий о долге.

2. Специальное культивирование душевных способностей. К нему относится: развитие познавательных способностей, чувств, воображения, памяти, устойчивости внимания и остроумия, – всего, что относится к низшим умственным способностям. О совершенствовании органов чувств, например, зрения, речь шла выше. Что касается культивации способности воображения, то надобно иметь в виду следующее. Дети обладают необыкновенно богатой фантазией, и нет никакой нужды перенапрягать и расширять ее сферу сказками. Наоборот, ее следует сдерживать и приводить в связь с закономерностями, хотя и необходимо давать ей здоровую пищу<sup>xcvii</sup>.

Таковой могут служить, например, географические карты, обладающие некоей притягательной силой для всех, даже и самых маленьких детей. Им может надоесть все на свете, кроме географических карт, из которых они извлекают для себя нечто новое всякий раз, как принимают их рассматривать. Это – хорошее занятие для детей, причем их воображение не приобретает характера хаотического фантазирования, удерживаемое конкретностью определенных образов. Действительно, можно было бы начинать обучение с географии, одновременно используя рисунки животных, растений и т.п., они должны оживить географию. Приступать к изучению истории следует позднее.

Что касается развития внимания, то последнее необходимо всячески укреплять, избегая крайностей. Упорное сосредоточение наших мыслей на одном предмете есть не столько талант, сколько, скорее, слабость наших душевных способностей, которые в таком случае становятся окостенелыми, негибкими, что затрудняет их свободное применение. Рассеянность же – враг всякого воспитания. Да и память зависит от внимания.

Что же касается высших умственных способностей, то к ним относятся: рассудок, способность суждения и разум<sup>xcviii</sup>. Рассудок вначале можно формировать до известной степени пассивным путем, приводя примеры применения определенного правила или, наоборот, выводя правило из частных случаев. Способность суждения дает возможность применять созданные рассудком понятия. Она необходима для того, чтобы понимать, что человек учит или говорит, и не повторять ничего, не поняв. Многие читают и слушают, ничего не понимая, и в то же время все берут на веру. Чтобы предупредить это, полезно применять изобразительную и предметную наглядность.

При помощи разума мы судим по основоположениям. Но нельзя забывать, что речь здесь идет о разуме, которым еще руководят. Следовательно, он и сам должен быть весьма осторожен в попытках рассуждать, да и перед ним не следует много рассуждать относительно того, что превосходит его понимание. Здесь мы имеем дело еще не со спекулятивным разумом, а с рефлексией о том, что есть следствие своих причин и действий. По своему содержанию и способу функционирования – это практический разум.

Душевные способности культивируются лучше всего, когда дети делают сами все

то, чего хотят достигнуть, – например, когда выученное грамматическое правило тотчас применяют на практике; когда сами учатся составлять географическую карту, чтобы научиться разбираться в ней. Лучшим вспомогательным средством для понимания служит собственное творчество. Всего основательнее человек научается тому и всего лучше запоминает то, до чего он доходит самостоятельно. Между тем лишь немногие люди способны на это, т.н. «самоучки».

Формировать разум следует сократовским методом<sup>xcix</sup>. Именно Сократ, который называл себя «повивальной бабкой» познаний своих слушателей, дает нам в своих диалогах, которые до некоторой степени сохранил Платон, примеры того, как можно совершенствовать разум даже у немолодых людей<sup>c</sup>. Не следует чрезмерно часто упражнять детей в применении разума. Они не должны умничать по всякому поводу. Им нет нужды знать не основоположения, по которым их воспитывают, но все, что касается долга, необходимо довести до их сведения, говоря вообще, суждения разума не должны даваться детям в готовом виде; они должны доискаться до них. Поэтому сократовский метод должен стать правилом. Правда, он достаточно времязатратен, и трудно добиться того, чтобы сократическая беседа с одним учащимся была бы одновременно полезна и для остальных. При обучении некоторым дисциплинам годится также и выпрашивание заученных ответов, например, при преподавании богооткровенной религии. При изучении естественной религии, напротив, следует пользоваться сократовским методом. Усвоение исторического материала разного рода предпочтительно путем механического заучивания.

Сказанное относится также к формированию чувств удовольствия и неудовольствия<sup>ci</sup>. Оно должно быть негативным по характеру, а само чувство не должно быть изнеженным. Для человека нет худшего зла в жизни, чем стремление к праздности. Поэтому в высшей степени важно, чтобы дети с ранних лет научились работать. Да, в сущности, дети, если они только еще не избалованы, любят удовольствия, сопряженные с преодолением трудностей, и занятия, которые требуют напряжения сил. Не следует делать их лакомками, позволять им выбирать блюда. Обычно матери портят детей в этом, да и вообще часто балуют их. И однако дети, особенно сыновья, более любят отцов, чем матерей. Это, вероятно, происходит оттого, что матери не позволяют им прыгать, бегать и т.п. из страха, что они могут удариться и т.п. А отец и бранит их, а иной раз и бьет за шалости, но выводит их тем не менее иногда в поле и дает им там бегать, играть и веселиться, как то положено детям.

Некоторые люди считают, что, заставляя детей подолгу ждать чего-либо, упражняют тем самым их терпение. Но в этом вовсе нет никакой необходимости. Вот в болезнях и подобного рода случаях они, действительно, нуждаются в терпении. Терпение бывает двоякого рода. Оно проявляется и тогда, когда человек отказывается от всякой надежды, и тогда, когда он вновь находит в себе мужество. Нет нужды проявлять терпение первого рода, если только всегда требовать возможного, а терпение второго рода всегда имеет право на существование, если только человек добивается благого. Больному потеря мужества вредит как раз настолько, насколько улучшает его состояние добрая надежда. Кто может понять это и применить по отношению к физическому или моральному своему состоянию, не потеряет и надежды.

Детей нельзя запугивать. А это происходит, как правило, в тех случаях, когда на них обрушиваются с бранью и часто стыдят. Сказанное относится к излюбленному родителями восклицанию: «Фи, как ни стыдно!». Совершенно не понятно, почему, собственно, ребенок должен стыдиться, когда он, например, сосет пальцы или делает нечто подобное. Им можно сказать, что так не принято делать или что

подобное действие не считается признаком хорошего тона. "Фи, как ни стыдно!" – можно сказать детям только, если они лгут. Чувство стыда естественно, и оно выдает человека, как только он солгал. Поэтому, если родители никогда не вызывают в своих детях чувства стыда за исключением тех случаев, когда они солгали, это чувство стыда по отношению к неправде сохранится у них на всю жизнь. Если же их непрестанно стыдить, то формируется род робости, запуганности, от которого впоследствии никогда не удастся избавиться.

Волю детей, как уже отмечалось, следует не ломать, но только направлять. И делать это надо так, чтобы волевые усилия преодолевали естественные препятствия<sup>ci</sup>. Конечно, совсем маленький ребенок должен слушаться старших неукоснительно. Неестественно, чтобы ребенок командовал взрослыми своим криком и чтобы сильный слушался слабого. Поэтому никогда, даже и позднее, не следует потворствовать их крику и позволять им добиваться чего-либо при его помощи. Как правило, родители совершают именно эту ошибку и желают впоследствии исправить ее тем, что все подряд запрещают детям. Но это безумие – отказывать детям без всякого основания, когда они ждут проявления родительской доброты, только для того, чтобы оказать им противодействие и дать почувствовать свою родительскую власть.

Детей портят, и исполняя любое их желание, и поступая явно вопреки их воле и желаниям. Капризам потакают, как правило, до тех пор, пока ребенок служит игрушкой для родителей, преимущественно до того момента, как дети начинают говорить. При этом детям наносят ущерб, который сказывается на протяжении всей их жизни. Однако, противодействуя воле детей, одновременно приносят им и пользу, сдерживая попытки к непослушанию, и вред, загоняя внутрь их желания, от чего последние только распаляются. Ибо дети не доросли до понимания того, как они должны правильно себя вести. Поэтому в обращении с детьми раннего возраста необходимо придерживаться следующего правила: приходить им на помощь, если вы полагаете, что их крик вызван действительно серьезной причиной, и оставлять их без внимания, если они просто капризничают. Подобным образом следует во что бы то ни стало поступать и по отношению к повзрослевшим детям. Отпор, с которым сталкивается ребенок в таком случае, должен быть оправданным и носить, в сущности, негативный характер: просто не уступать нажиму ребенка. И все-таки, несмотря на это, многие дети добиваются чего захотят от родителей, стоит им только свои требования облечь в форму вежливой просьбы. В детях воспитывается злобность, когда им позволяют всего добиваться криком, и слабохарактерность, когда они добиваются всего просьбами. Поэтому, если нет никакой уважительной причины для отказа, то просьбу ребенка необходимо исполнить. Если же имеется такая причина, то и вежливые просьбы не следует выполнять, и нельзя позволять себе изменять принятое решение, как бы сильно и многократно ни повторялись просьбы. Отрицательный ответ должен быть окончательным. Важнейшим следствием из этого будет, что редко придется отказывать ребенку в его просьбах.

Допустим, хотя это и чрезвычайно трудно предположить, что у ребенка была бы естественная склонность к блажи и капризам; тогда лучше всего вести себя так, что, если он ничем не поступает ради нас, то и мы в ответ ничем не будем поступать ради него. Рабскую психологию порождают попытки сломить волю ребенка; способность властвовать над собой воспитывает оправданный отпор (своеволию ребенка).

Нравственное воспитание должно исходить из максим, а не из дисциплины<sup>ciii</sup>. Дисциплина предотвращает неправильный образ действий, а нравственное воспитание формирует правильный образ мышления, необходимый, чтобы ребенок

строил свое поведение на основе максим, а не тех или иных склонностей и пристрастий. Дисциплинирование оставляет в человеке одну только привычку, к тому же ослабевающую с течением времени. А ребенку необходимо осознанно усвоить такой образ действий, который проистекает из самостоятельно выработанных убеждений в справедливости его максим. Ясно, что сформировать такие убеждения в маленьких детях довольно трудно, и поэтому от родителей и детей задачи нравственного воспитания требуют наибольших усилий и внимания.

Если ребенок, положим, говорит неправду, наказывать его нельзя; пусть он столкнется с вашим презрением; скажите ему, что отныне ему трудно будет верить и т.п. Наказывать ребенка за принесенное им зло и воздавать ему за благо – и значит приучить его творить благо только ради своего собственного блага. А вступит он, став взрослым, в мир, где все не так, где вознаграждение за добро и наказание зла вовсе не обязательны; и станет человеком, который только и ищет, где бы ему в этом мире поживиться, который творит злое или доброе в зависимости от того, что будет считать для себя наиболее выгодным.

Человек должен сам выработать максимы своего поведения. Осуществляя нравственное воспитание, следует уже в раннем детстве поощрять к поискам ответов на вопросы о том, что хорошо и что плохо. Чтобы сформировать прочные основы нравственности, необходимо отрешиться от наказаний. Нравственность есть нечто слишком высокое и заветное, чтобы ее можно было низвести до уровня дисциплины. Нравственное воспитание состоит прежде всего в формировании характера. А под характером понимается такая направленность личности, при которой поступки строятся по максимам, вначале – по «школьным», а впоследствии – по общечеловеческим<sup>civ</sup>. Школьник повинуется законам; максимы тоже суть законы, только субъективные: они суть следствие убеждений, вырабатываемых человеком самостоятельно. Но нельзя попустительствовать и никакому нарушению «школьных законов», всегда, однако, соразмеряя взыскание с характером их нарушения.

При формировании характера ребенка многое зависит от того, подводят ли его к пониманию некоего плана, некоего закона, заложенных в самой природе вещей и требующих самого неукоснительного исполнения. Так, если для ребенка установлено строго определенное время для сна, для работы, для развлечений, то это время не следует уже более ни увеличивать, ни сокращать. В вопросах менее важных возможно предоставление детям выбора, но при условии, чтобы они никогда не нарушали самими же установленными для себя правил поведения. Однако, нельзя формировать в малом ребенке характер зрелого, взрослого человека, его характер должен быть характером ребенка.

Не надежны люди, не ставящие себе за правило поведения неких твердых законов; часто не знаешь, чего ожидать от них, и никогда не знаешь наперед, как они отнесутся к тому или иному. Правда, часто порицают людей, неуклонно следующих правилам, например, таких, по которым можно «часы проверять», но эти упреки нередко несправедливы, и размеренность, какое бы она ни имела внешнее сходство с мелочной педантичностью, служит однако почвой для выработки характера.

Первым признаком характера в ребенке, особенно в школьнике, является послушание. Послушание бывает двоякого рода: во-первых, послушание по отношению к абсолютной воле воспитателя, и во-вторых, послушание по отношению к разумной и глубоко осознанной воле воспитателя. Соответственно, можно различать два типа послушания: абсолютное, проистекающее из принуждения, и совсем другого рода – проистекающее из доверия. Такое добровольное послушание и есть наиважнейшее, хотя и без первого типа послушания невозможно подготовить

ребенка к исполнению законов, которые ему придется исполнять как будущему гражданину, хотя бы они ему и не нравились.

Вот почему дети должны постоянно сталкиваться с законом необходимости. Но этот закон должен быть всеобщим; особенно это следует иметь в виду в школах. Учитель не имеет права предпочитать из многих детей никого в отдельности, иметь любимчиков. В противном случае закон теряет характер всеобщности. Стоит только ребенку заметить, что не на всех в равной мере распространяется один и тот же закон, как он начинает бунтовать.

Снова и снова высказывается мнение, что детям якобы следует представлять все так, чтобы они действовали по некоему расположению, влечению, склонности. Разумеется, так и должно быть во многих, но не во всех случаях: ряд поступков обязательно должен быть предписан в качестве долга. Для всей последующей жизни великая из того проистекает польза, ибо нами руководит не пристрастие, а только долг и при отправлении общественных и трудовых обязанностей, и во многих других случаях. Не беда, даже если ребенку невдомек закономерность долга; если он видит в чем-то свой долг как ребенок, он смог бы, хотя это и труднее, увидеть в чем-то свой долг как человек.

Если бы он сумел понять это, что однако возможно только в более продвинутом возрасте, то его послушание приобрело бы более совершенный характер.

Любое нарушение предписаний ребенком расценивается как недостаток послушания, а это влечет за собой наказание. Важно не оставлять без наказания и нарушения случайного, по неосторожности. Наказания бывают физическими или нравственными<sup>cv</sup>.

Мы наказываем нравственно, когда не удовлетворяем склонности ребенка быть уважаемым и любимым – этого подспорья нравственности. Например, когда мы стыдим его, сухи и холодны в обращении с ним. Эту склонность ребенка должно бережно возвращать всеми возможными способами. Нравственный вид наказания наилучший, ибо он опирается на нравственные склонности и укрепляет их. Положим, если ребенок солгал, то наиболее целесообразным и достаточным наказанием будет пренебрежительный взгляд.

Физические наказания заключаются или в отказе от просьбы или в причинении страдания. Отказы применяются так же, как и нравственное наказание; они носят негативный характер. Чтобы не вызвать в ребенке к жизни *indoles servilis*<sup>cvi</sup>, необходимо практиковать всякие другие наказания с большой осторожностью. Вредны также и награды: дети становятся оттого корыстолюбивыми, и из-за этого в них появляется *indoles mercenaria*<sup>cvi</sup>.

Послушание<sup>cvi</sup> ребенка следует, кроме того, отличать от послушания подростка.

Непослушание ребенка влечет за собой наказания, как собственно естественные, так и искусственные. Первые человек навлекает на себя сам своим поведением: если, к примеру, ребенок переест, он заболевает. Эти наказания наилучшие, поскольку не только в детстве, но и на протяжении всей жизни человек извлекает из них уроки. Чтобы кара оказывала продолжительное действие, следует выбирать такие способы наказания, которые опирались бы на желание быть уважаемым и любимым. Исключительно только в случаях недостаточности нравственных наказаний возможно применение физических. И все же формирование подлинно хорошего характера прекращается, как только нравственные наказания более не действуют, и приходится переходить к физическим. Лишь в раннем детстве по необходимости недостаточное умственное развитие ребенка требует физического принуждения.

Гневливость при наложении наказаний – большая ошибка воспитателя. Для детей



в этом случае наказание предстает только как следствие его аффекта, а себя они рассматривают при этом как жертву необузданного возбуждения<sup>сх</sup>. Говоря вообще, всегда необходимо сладить за тем, чтобы дети ясно понимали: единственной целью наказания является их совершенствование. Позволять детям благодарить себя за наказание, целовать руки и т.п. – безрассудство; это воспитывает в детях рабскую психологию. Частое применение физических наказаний формирует меднолобых упрямцев, а если родители наказывают детей за своеволие, то они только усугубляют детскую блажь. И не всегда наихудшие люди те, что непокорны, они подчас легко соглашаются с доброжелательными замечаниями.

Послушание подростка иного рода, чем послушание ребенка. Оно руководствуется требованиями долга. Поступок из чувства долга означает послушание разуму. Бесплезно говорить что-либо о долге малым детям, из подобных бесед они вынесут представление о долге, как о чем-то, за нарушение чего полагается розга. Но если при руководстве ребенком можно опираться на голый инстинкт, то, как только он подрастает, дополнительной опорой должно стать понятие долга. И нельзя также апеллировать к стыду ребенка, впервые эта возможность появляется только в подростковом возрасте. Такая апелляция может именно только тогда состояться, когда понятие чести уже укоренилось.

Вторая главная черта характера, которую необходимо сформировать как его основу, – это правдивость. Она и фундамент, и важнейшее содержание характера. Лживый человек – совершенно бесхарактерен, если у него и есть что-либо хорошее, то оно проистекает только из его темперамента. Многие дети проявляют склонность ко лжи, чрезвычайно часто являющеюся, по всей вероятности, следствием их живой фантазии. В обязанности отца входит позаботиться, чтобы ребенок от этого отвык, ибо матери, как правило, придают этому только самое несерьезное значение или вовсе никакого, а иногда находят в этом лестное для себя доказательство многообещающих возможностей и способностей своих детей. Вот в этом случае уместно пристыдить ребенка, он это поймет.

Мы краснеем от стыда, когда лжем, но не только, когда лжем. Частенько мы краснеем от бесстыдства других людей, пытающихся возвести на нас (несправедливые) обвинения. Ни при каких обстоятельствах нельзя добиваться от детей признаний с помощью наказаний; их ложь вместе с тем должна повлечь за собой последствия, выступающие как наказание. Единственное целесообразное наказание за ложь – лишение уважения.

Понятие «наказания» поддается также делению и по основанию негативного или позитивного характера своего воздействия. Необходимость в негативных наказаниях возникает в случае нерадивости или злонравия, например, когда ребенок говорит неправду, когда он груб и невежлив. А положительные наказания справедливы в случае, если ребенок намеренно и неоднократно доставляет окружающим неприятности. Но прежде всего должно помнить об осторожности, чтобы никогда не обижаться на детей и не мстить им<sup>сх</sup>.

Третьей важнейшей чертой в характере ребенка должна стать общительность. Ему необходимо научиться поддерживать дружеские отношения с другими детьми, не жить только для одного себя.. Правда, многие учителя запрещают дружить в школах; но это большая ошибка. Детям важно научиться дружить, ведь это величайшее удовольствие, каким только располагает жизнь. Дружбе детей мешает то предпочтение, которое учителя отдают талантливым детям. Чтобы не вызвать этим разрушительной для дружбы зависти, учителям следует ставить превыше всего хороший характер ребенка, а не его способности.

И необходимо также, чтобы дети были добросердечны, их взгляд должен быть

солнечно ясным, веселым. Исключительно только радостное сердце способно получать удовлетворение от добродетели. Ложна религия, которая делает человека угрюмым, ибо в веселии сердца своего должен он служить Богу, а не из страха перед ним. И нельзя постоянно заставлять радостное сердце жить в тюрьме школьного принуждения, ибо в этом случае оно быстро упадет в уныние. Оно восстанавливает силы, лишь обретая свободу. Этому способствуют такие игры, которые предоставляют ребенку свободу самовыражения и возможность всегда чем-нибудь услужить другим. И тогда проясняется душа.

По мнению многих, детство якобы лучшая и приятнейшая пора жизни. Но это навряд ли справедливо. Детство – самая трудная пора жизни, когда нас чрезмерно принуждают, когда редко мы располагаем благами подлинной дружбы и еще реже – свободы. Как у Горация: «*Multa tulit, pecitque puer, sudavit et alsit*»<sup>сxi</sup>.

\*\*\*

Только тому нужно учить детей, что соответствует их возрасту. Некоторые родители довольны, когда их дети проявляют преждевременную старческую мудрость; из таких детей, как правило, ничего путного не получается. Ум ребенка должен быть детским. Нельзя поощрять ребенка к обезьянничанью, а дитя, вооруженное велемудрыми нравочениями, совершенно не свойственными его возрасту, – не более, чем обезьяна. Ему следовало бы обладать рассудком дитяти и не демонстрировать свой ум едва ли не с пеленок. Никогда не стать такому ребенку человеком пронизательного светлого ума. В той же мере неуместно модничанье у ребенка, когда, например, он носит модные прически, когда его завивают, а то еще чего доброго дают таскать с собой табакерку. Дитя превращается в результате в какое-то жеманное существо, что его уродует. Подлинно культурное общество его тяготит, и он в конечном итоге полностью утрачивает представление об истинных достоинствах человека. Именно поэтому необходимо как можно раньше предотвращать появление в ребенке суетного желанья нравиться, или точнее – не давать ему стимула к развитию в нем тщеславия. А это случается, когда уже маленьким детям твердят о том, как они красивы, как превосходно идет к ним их наряд, и когда им обещают в качестве награды или дарят что-нибудь из украшений. Не годится принаряжать детей. Предметом необходимости должно быть для них только чистое и бедное платье. Но и родители также не должны сколько-нибудь высоко ценить внешнее, искусственное украшательство, ибо и в этом, как и во всяком ином, случае пример всемогущ – он или подтверждает или разрушает благие поучения.

## **2. О педагогике высших человеческих совершенств**

### ***("Практическое" воспитание)***

В "практическое" воспитание входит 1 – формирование умений, 2 – расширение житейского опыта, становление "умудренности" в житейских делах; 3 – собственно нравственное воспитание. Что касается практических умений, то необходимо, чтобы они были основательными, а не поверхностными. Дело не в том, чтобы казаться сведущим, а в том, чтобы действительно уметь применять знания на деле. Основательность как неперенный атрибут умения постепенно станет и привычным свойством мышления. Нет более важного свойства человеческого характера. В понятие «таланта» также входит основательность.

Житейская мудрость, многоопытность заключается в искусстве применять умения к области человеческих отношений, то есть – в искусстве осуществлять свои намерения в отношении различных людей. Для этого необходимы многообразные

умения. Этим искусством мы овладеваем, правда, в последнюю очередь, но по своему значению (в практическом воспитании) оно занимает второе место.

Учить ребенка житейской мудрости – значит научить его не выдавать своих чувств, понимать других, оставаясь загадочным самому. Прежде всего человек должен уметь не раскрывать своего характера. Хорошие манеры и есть искусство не высказывать своих глубинных чувств и мыслей. И этим искусством необходимо овладеть. Постигать сущность других нелегко, но и это искусство нужно глубоко изучить, чтобы тем самым не выдавать себя самого. Тому служит диссимуляция, т.е. утаивание своих ошибок, а также упомянутое уже искусство казаться. Диссимуляция – не обязательно притворство, и иногда позволительна, но все же она близко граничит с нравственной нечистоплотностью. Утаивание – крайнее, отчаянное средство.

Житейская мудрость требует также, чтобы мы были сдержанны, но и не вовсе бесчувственными. Не горячность нужна, а энергичность, – это разные вещи. Энергичен («*strenuus*») тот, кто обладает влечением к волевым усилиям. Это качество зависит от силы аффектов, и поэтому «житейская мудрость» есть функция от темперамента.

Собственно нравственность есть функция от характера. *Sustine et abstine*<sup>cxii</sup> – вот путь к становлению мудрой уравновешенности. Если мы хотим сформировать хороший характер, мы прежде всего обязаны обуздать страсти. Человек должен научиться настолько управлять своими склонностями, чтобы они не приобретали силы страстей, но чтобы он мог обходиться без того, чего он лишен. «*Sustine*» означает «терпи и приучись переносить лишения!»

Если хотя бы научиться отказывать себе в чем-то, то для этого нужны и мужество и мотивация, нужно привыкнуть смиряться с отказами, противодействием и т.д.

Способность сочувствия – есть функция от темперамента<sup>cxiii</sup>. От тоскливой, томительной участливости детей следует ограждать. Жалостливость – не более, чем сентиментальность, она присуща лишь излишне ранимому характеру. Ее следует отличать еще и от сострадательности. Жалостливость – недостаток, заключающийся в бездейтельном, пассивном сожалении. Детям следует давать карманные деньги, из которых они могли бы тратиться на помощь нуждающимся, тогда и станет ясным, сострадательны они или только жалостливы; если же они всегда будут проявлять щедрость за счет родителей, то не состоится и воспитание активного сострадания.

Выражение «*festina lente*»<sup>cxiv</sup> означает неотступную деятельность, благодаря которой должно успеть многому научиться, то есть «*festina*». Но научиться глубоко, основательно, всему уделяя свое время, то есть «*lente*». Тут возникает вопрос, что предпочтительнее – обладание большими по объему знаниями или обладание меньшими, но более основательными познаниями. Лучше знать меньше, да лучше, чем много и по верхам, ибо в этом последнем случае неосновательность неизбежно отрицательно скажется на деле. Но ребенок не может ведь знать, в каких он окажется обстоятельствах, какие ему при этом понадобятся знания, и поэтому, несомненно, было бы идеально, если бы он знал обо всем и притом основательно; все остальное – обман и пыль в глаза – все эти «верхушечные» познания<sup>cxv</sup>.

Формирование характера – последняя (по счету, но не по значению) задача воспитания. Характер – это одновременно и наличие твердых намерений осуществить что-либо и при этом способность реализовать намеченные планы. «*Vir propositi tenax*»<sup>cxvi</sup>, как говорит Гораций, вот что такое настоящий характер! Например, коли я уже пообещал что-либо кому-нибудь, я должен сдержать слово даже и в том случае, если бы мне это было и во вред. Человек, который решил что-нибудь сделать и не делает этого, не может более доверять самому себе; например, если

кто-нибудь решит всегда вставать рано, чтобы заниматься, или чтобы что-нибудь сделать, или совершить прогулку, и станет затем весной отговариваться тем, что поутру еще холодно и что это может ему принести вред, летом же, что поутру так хорошо спится, а сон ему так приятен, и так будет откладывать задуманное со дня на день, то, в конце концов, он более не станет верить самому себе.

Сказанное не относится к намерениям, противоречащим нравственности. Когда характер проявляет дурной человек, это уже называется закоренелым упрямством, и его твердость в осуществлении замыслов достойна лучшего применения.

Не многого стоит тот, кто все время откладывает исполнение своих намерений. То же следует сказать и о так называемом «намерении начать в будущем новую жизнь». Ибо человеку, который всегда жил неправильно и который хочет измениться в мгновение ока, навряд ли удастся этого достигнуть, если только при этом не произойдет чуда, чтобы он в одночасье вдруг стал таким же, как тот, кто правильно распорядился всей своей жизнью и всегда имел честный образ мыслей. Именно поэтому не приходится ожидать никаких результатов от паломничества умерщвления плоти и постов, ибо невозможно представить себе, какое имеют паломничества и подобные им обряды отношение к становлению добропорядочной и благородной личности.

Когда днем постятся, а ночью зато наедаются вдвойне, или когда возлагают искупление своей вины на свое тело с целью стать лучше и честнее, – изменениям души все это никак не способствует.

Касательно же способов заложить в ребенке прочные основы высоконравственного характера мы должны обратить внимание на следующее: прививать ему способность к исполнению долга следует по преимуществу с помощью примеров и предписаний. А ребенок обязан выполнять те же требования долга, что и все: долга по отношению к себе и по отношению к другим, то есть эти требования должны проистекать из природы вещей.

Остановимся поэтому подробнее на этих вопросах<sup>схvii</sup>.

а) Долг по отношению к себе. Он состоит не в том, чтобы справлять себе роскошные обеды, уставлять яствами свой стол и т.д., хотя все и должно быть доброкачественным. И не в том, чтобы искать удовольствий, потакая своим слабостям и влечениям; напротив того, необходимо соблюдать большую умеренность и воздержанность. Долг по отношению к себе заключается в том, чтобы внутренней сущностью человека было то собственно человеческое достоинство, кое возвышает его над всеми другими созданиями; долг человека – не попираť в своем лице этого достоинства человечества в целом.

Мы именно поступаем ниже человеческого достоинства, когда, например, предаемся пьянству, впадаем в противоестественные грехи, практикуем все виды невоздержанности и т.д., ибо все это означает, что человек опустился намного ниже животного. Кроме того, человек невысоко несет свое человеческое достоинство и когда он раболепствует перед другими, расточает комплименты, чтобы с помощью этого недостойного поведения, как он мнит, вкрасться в доверие.

Ребенка вполне можно подвести к пониманию человеческого достоинства на его собственном примере, положим, если он допускает неопрятность, которая в наименьшей степени пристала человеку. Достигнув возраста, когда ребенок уже в состоянии думать и сообщать другим свои мысли, он может серьезно опуститься ниже человеческого достоинства, если он лжет. Лживый человек достоин только презрения окружающих, а себя он обкрадывает самоуважением и необходимым каждому доверием к себе.

б) Долг по отношению к другим. Чрезвычайно рано следует внушить ребенку

глубочайшее уважение к правам и интересам других людей, и важно постоянно заботиться о том, чтобы ребенок упражнялся в проявлении этого уважения. Если случится, что при встрече с более бедным сверстником ребенок гордо преградит ему дорогу или толкнет, ударит его и т.д., то не нужно говорить: «Не делай этого, ты причиняешь этим боль, будь милосердным, это ведь бедный ребенок» и т.п., а следует дать ему почувствовать, каково испытать на себе гордыню и превосходство более сильного, что значит не уважать прав и достоинства других людей. Великодушие, правда, совсем не прирождено детям. Примером может служить, например, эпизод, когда ребенок, побуждаемый родителями поделиться с кем-нибудь своим бутербродом, или не сделает этого, или сделает в очень редком случае и неохотно, коли не пообещать ему, что он за отданное получит еще больше. И нельзя ребенка, которому еще непосильна идея великодушия, подталкивать к его проявлению.

Тот раздел этики, который содержит учение о долге по отношению к самому себе, многим совсем не известен, другими же, как Круготтом, он был превратно истолкован. А долг по отношению к себе, как уже говорилось, заключается в том, чтобы не уронить достоинства человечества в своем лице. Идея человечества служит критерием собственных поступков, которым мы измеряем их ценность и достоинство. Когда же у подростка пробуждается половой инстинкт, наступает критический момент, в котором одно только достоинство человеческого начала поможет юноше сдерживать себя. Однако, необходимо, не дожидаясь наступления критического момента, дать подростку понять, что есть способы уберечься от тех или иных опасностей.

Мы практически не учим в школах ничему, что могло бы эффективно способствовать формированию добропорядочной, прямой, честной, правдивой личности. Между тем, краткое изложение учения о правах и обязанностях человека, могло бы стать именно таким средством формирования личности. В этот курс должны быть включены примеры из обыденной жизни, повседневные случаи, которые побуждали бы к поискам ответа на вопрос, как правильно поступить в таких-то и таких-то обстоятельствах. Например: правильно или неправильно отдать деньги, которые человек взял в долг и которые сегодня следует вернуть кредитору, обездолженному человеку, видом которого тронут должник? Нет, неправильно! Ибо, чтобы творить благо, необходимо быть свободным от обязательств. Отдавая деньги бедному человеку, я занимаюсь благотворительностью, а возвращая долг, я выполняю взятое на себя обязательство. Еще вопрос: допустима ли ложь во спасение? Нет! Нельзя помыслить себе решительно ни одного случая, когда была бы оправдана ложь. А уж лгать детям – самое последнее дело; в противном случае дети любое обстоятельство станут расценивать как то именно, при котором позволительна ложь во спасение.

Если бы только такой учебник был создан<sup>cxviii</sup>, можно было бы применять его как полезнейшее чтение (хотя бы по часу в день) для постижения детьми и переживания ими Закона Человеческого, сего ока Божьего на земле.

Что касается долга благотворительности, то его нельзя считать абсолютно обязательным. Детей должно воспитывать не столько мягкосердечными, легко поддающимися чувству при виде суровой судьбы окружающих, сколько деятельно-добросовестными. Пусть они будут преисполнены не сентиментами, а идеей долга. Многие становились по-настоящему жестокими из-за того, что, будучи прежде сострадательными, неожиданно бывали обмануты. Бессмысленно формировать в детях понятие праведности. Этим часто грешат лица духовные, представляя благотворительность как нечто праведное. Мы никогда не смогли бы сделать по

отношению к Богу более того, что требует исполнение нашего долга<sup>схix</sup>, ведь помогать бедным – это также не более, чем обязанность. Ибо неравенство в благосостоянии людей есть следствие лишь случайных обстоятельств. И если я располагаю состоянием, то, значит, я попросту воспользовался обстоятельствами, которые оказались благоприятными или для меня, или для моего предшественника; уважать же я всегда должен всех и считаться со всеми.

Воспитывать в ребенке ревностную заботу о мнении окружающих о нем – значит вызывать к жизни зависть. Скорее, при оценке собственной личности следует исходить из критериев собственного разума. Поэтому смирение есть не что иное, как результат сопоставления своих достоинств с нравственным совершенством. А христианская религия, например, не столько учит смирению, сколько стремится унижать человека, потому что, следуя ей, человек вынужден сравнивать себя с недостижимым образцом совершенства. Чрезвычайно превратно находить смирение в том, чтобы ценить себя ниже других. Чрезвычайно неблагоприятный образ мысли вызывают к жизни восклицания типа: «Смотри, как ведет себя тот или этот ребенок!» Если человек мерит цену себе, сопоставляя себя с другими, то он стремится либо возвыситься над окружающими, либо преуменьшить их достоинства. А это последнее и есть зависть. Тогда ищут только, к чему бы это в других придраться, чтобы, сравнивая себя с выдуманными недостатками окружающих, оставаться лучше других. Зависть развивается ложно понятым духом соревнования. В одном только случае могло бы еще пригодиться соревнование: чтобы убедить ребенка в его способности осуществить то или иное действие, в исполнимости какого-либо дела, например, когда перед ребенком ставят определенную задачу и показывают, что другие в силах с ней справиться.

Ни при каких обстоятельствах нельзя позволять одному ребенку стыдить другого. Опасайтесь развить высокомерие, кичливость удачливостью. И одновременно старайтесь заложить в ребенке прямодушие, проистекающее из скромной уверенности в своих силах. Благодаря этому человек может подобающим образом выказывать свои таланты. Разумеется, нельзя смешивать прямодушие с самоуверенностью, не считающейся с суждениями окружающих.

Человеческие страсти можно разделить на формальные (жажда свободы и могущества) и материальные (жажда обладания какой-либо вещью), на страсти мечты или обладания и, наконец, они могут быть направлены просто на продление мечты и обладания как предпосылки блаженства.

Страсти первого рода суть честолюбие, властолюбие и корыстолюбие, второго рода – половое наслаждение (сластолюбие), наслаждение от имущества (влечение к изобилию), наслаждение от общества (тяга к развлечениям). Наконец, к страстям третьего рода относятся стремления сохранить жизнь, здоровье, покой (свободу от забот в будущем).

Среди пороков различаются пороки злобности, низости или ограниченности. Первые включают в себя зависть, неблагодарность и злорадность; вторые – несправедливость, вероломство (двуличие), расточительность по отношению к имуществу, по отношению к здоровью (неумеренности) и чести. Пороки третьего рода суть черствость, скупость, ленность (изнеженность).

Добродетели можно разделить на те, которые человек снискал, завоевал; те, которые проистекают просто из исполнения долга, и те, что являются следствием невинности. Великодушие (в самопреодолении как желания мести, так и тяги к покою и корысти), благотворительность, умение владеть собой – следует отнести к добродетелям первого рода; правдивость, порядочность и миролюбие – ко второго; наконец, честность, целомудрие и скромность – к добродетелям третьего рода.

Но возникает вопрос: нравственен ли человек по своей природе или злобен. Ни то, ни другое! Ибо из рук природы он выходит нейтральным в нравственном отношении существом; но человек становится нравственным, если его разум возвышается до понятий Долга и Закона. В то же время можно утверждать, что у человека имеются исходные предпосылки ко всем порокам, поскольку к ним склоняют его влечения и инстинкты, хотя бы он и противопоставлял им разум. Вот почему человек может стать нравственно добрым только благодаря добродетели, стало быть – благодаря самопринуждению; сохранять невинность при отсутствии соблазнов – это еще не все.

Большая часть пороков проистекает из насилия над природой, которого требует нравственность; а наше назначение как представителей рода человеческого заключено в том, чтобы выйти из дикого животного состояния. Так совершеннейшая искусственность вновь становится естественностью, возвращается к природе.

Успех всего дела воспитания зиждется на том, чтобы во всем исходить из правильных основоположений и подводить детей к сознательному постижению их, делая их для детей желательными. Детям предстоит научиться заменять отвращение к ненависти ненавистью ко всему отвратительному и бессмысленному; в них необходимо сформировать:

- идущее из глубины души, а не показное, омерзение к человеческим и божеским наказаниям;

- способность к самооценке и сохранению своего собственного достоинства, а не к погоне за мнением окружающих;

- умение ценить поступки и дела, а не слова и эмоции;

- рассудок, а не чувственность;

- жизнерадостность и незлобивость, ровное расположение духа, а не угрюмость, запуганность и мрачное ханжество.

Но важнее всего предостеречь их от того, чтобы они ни в коем случае не ставили излишне высоко *merita fortunae*<sup>схх</sup>.

\*\*\*

Что касается религиозного воспитания детей, то первым его вопросом является: целесообразно ли внушать детям раннего возраста религиозные понятия. Об этом очень многие спорили в педагогике. Введение религиозных понятий неизбежно предполагает систему богословия. Но следует ли молодого человека, который еще не знает окружающего мира, не знает самого себя, подводить к действительному пониманию теологии? В состоянии ли молодежь, не усвоившая еще понятие долга, постичь непосредственные обязанности по отношению к Богу. Несомненно, целесообразнее всего, чтобы дети не принимали участия в богослужении и даже не слышали самого имени Божия прежде, чем их ознакомят с цепями и назначением человека, разовьют их способность самостоятельно критически мыслить, научат их видеть порядок и красоту в природе и после этого еще дадут им развернуто информацию о мироздании, – и тогда лишь впервые введут понятие высшего существа, законодателя. Но так как при нашем теперешнем положении дел это невозможно, то в детях, которых подвели к понятию Бога только в более позднем возрасте и которые тем не менее все же слышали и ранее его имя и видели так называемое богослужение, это вызовет или равнодушие или превратное представление о Боге, например, устрашающее представление о наказующем могуществе Бога<sup>сххi</sup>.

Поскольку необходимо предусмотреть, чтобы этот страх не свил себе гнезда в

детском воображении, приходится искать способы вводить религиозные понятия в ранние годы. Однако эти способы не должны сводиться к запоминанию, простому подражанию и чистому обезьянничанью, но всегда должны быть только природосообразными. Дети и без отвлеченных понятий о долге, об обязанностях, о хорошем и дурном поведении поймут, что существует закон долга, что его должны определять не соображения удобства, пользы и т.п., но Всеобщее, не зависящее от людских пристрастий. Учитель сам должен, конечно, составить себе ясное понятие об этом<sup>сххii</sup>.

Сперва должно все приписывать природе и только потом самому Богу. Например, первоначально вся жизнь сводилась к сохранению видов и их уравниванию, но вместе с тем заранее уже имелся в виду также и человек, которому предстояло самому найти пути к счастью.

Первое понятие о Боге лучше всего можно бы выяснить по аналогии с понятием об отце, под опекой которого мы находимся, а затем уже уместно указать на единство человечества, как бы одной семьи.

Но что такое религия? Религия есть закон, живущий в нас, поскольку таковой оказывает на нас свое воздействие благодаря некоему законодателю и судии; это – нравственность применительно к познанию Бога. Если не соединять религии с нравственностью, то религия сводится к вымогательству милости. Хвалебные гимны, молитвы, хождения в церковь должны только давать человеку новую силу, новое мужество к исправлению, или же быть излиянием сердца, воодушевленного представлением о долге. Все это только приготовления к благим делам, а не самые благие дела, и нельзя стать угодным высшему существу никак иначе, как только становясь лучше и лучше.

Исходить нужно из закона, который живет в ребенке. Человек испытывает презрение к самому себе, если он порочен. Это заложено в нем самом и он таков не потому только, что Бог воспретил зло. Ведь не необходимо, чтобы законодатель одновременно был и инициатором закона. Так, правитель может воспретить в своей стране воровство, и однако его нельзя за это назвать инициатором этого запрета; исходя из этого, человек учится понимать, что лишь его хорошее поведение делает его достойным блаженства. Божественный закон должен представлять вместе с тем и законом природы, ибо он не произволен. Поэтому нравственность есть основа религии.

И все же не следует начинать с богословия. Религия, построенная только на богословии, никогда не может содержать в себе ничего нравственного. Такая религия, с одной стороны, питает страх, с другой – виды на награду, и тогда она представляет собой одно только суеверное поклонение. Итак, нравственность должна предшествовать, богословие следовать за ней, и это называется религией.

Совестью называется закон в нас. Совесть – это, собственно, соизмерение наших поступков с этим законом. Но упреки совести безрезультатны, если человек не будет считать ее «представительницей» Бога в себе, Бога, который не только занимает трон над нами, но и судейское кресло в нашем сердце. Религия бессильна, если она не соединяется с нравственной совестью; без последней религия – не более, чем суеверный культ. Хотят служить Богу, например, восхваляя его, превознося его могущество и премудрость, не думая о том, как исполнять Божеские законы, мало того – даже не пытаясь постигнуть их силу, мудрость и т.п. и следовать им. Эта аллилуйщина – опиум для совести таких людей, подушка, на которой можно беззаботно почивать.

Детям непосильно понимание всех религиозных понятий, но к некоторым их следует подвести, только эти понятия должны быть более негативными, чем



позитивными. Заставлять детей вызубривать молитвы бессмысленно, это формирует у них только извращенное понятие о набожности. Истинное благочестие заключается в том, чтобы совершать поступки в соответствии с волей Божией, – и детей следует воспитывать в этом духе. Необходимо следить, чтобы дети – да и мы сами – не произносили всуе имя Божие. Даже если его употребляют при пожеланиях счастья, даже с благочестивой целью, то и это, в сущности, – злоупотребление святым именем. Человек должен испытывать благоговение при упоминании имени Божьего, упоминании редком и никогда не легкомысленном. Ребенка должно научить испытывать благоговение перед Богом как перед зиждителем жизни и всего мира, помyslителем о людях и, наконец, их судьей. Рассказывают, что Ньютон никогда не произносил имени Божьего, на время приостановившись и не задумавшись (над ним).

Благодаря предварительному разъяснению, соединяющему понятие о Боге с понятием о долге, ребенок лучше научится почитать божественное провидение о тварях и уберется от пристрастия к разрушению и жестокости, которое проявляется в многообразных способах мучить слабых животных. Необходимо также привить детям способность видеть добро во зле: например, видеть, что дикие звери и насекомые чрезвычайно чистоплотны и трудолюбивы, что птицы, истребляющие насекомых, охраняют тем самым сады и т.д.

Итак, необходимо внушить детям некоторые понятия о высшем существе, чтобы они, видя, как молятся и т.п., могли знать, по отношению к кому и почему это делается. Но эти понятия должны быть немногочисленными и, как уже говорилось, только негативными. Начинать воспитание детей в этом духе следует с самых ранних пор, следя при этом, чтобы они не ценили людей по их вероисповеданию, ибо, несмотря на все различия в типах вероисповеданий, существует все же одна-единственная религия.

\*\*\*

В заключение мы хотим привести еще некоторые замечания, которые должны по преимуществу иметь в виду подростки при вступлении в юношеские годы. В это время молодые люди начинают придавать значение известным различиям между людьми, чего они ранее не делали, прежде всего – различиям между полами. Природа скрывает это под неким покровом таинственности, как если бы это было чем-то не совсем достойным человека; лишь животной потребностью. Однако, природа позаботилась и о том, чтобы привести дело продолжения рода в связь со всякой, какая только возможна, нравственностью. Даже дикари поступают в этом случае с некоторой стыдливостью и застенчивостью. Иногда дети задают взрослым любознательные вопросы, например, откуда берутся дети и т.п. Но их можно легко угомонить, или давая им уклончивые ответы, которые ничего не значат, или отклоняя их вопрос как «ребяческий».

Эти склонности в подростке развиваются автоматически и, как это бывает со всеми инстинктами, они развиваются и в том случае, когда нет объекта, на который они направлены. Невозможно поэтому оставить подростка в неведении и связанной с ним невинности. Замалчиванием только усугубляется зло. Это подтверждается воспитанием наших предков. При современном воспитании правильно считают, что необходимо говорить об этом с подростком откровенно, ясно и определенно. Это, разумеется, деликатная тема, потому и неудобно делать ее предметом публичного обсуждения. Но все уладится, если обсуждать ее со всей серьезностью и отнестись с сочувствием к новым потребностям воспитанника.

Тринадцатый или четырнадцатый год, как правило, становится поворотным пунктом, когда в подростках развивается половая потребность (если это случается ранее, то вероятнее всего, что дети были развращены и испорчены дурным примером). К этому времени уже сформирована в них и способность суждения, так как природа подготовила их к тому, чтобы можно было с ними беседовать на эту тему.

Ничто в такой степени не ослабляет духа и плоти человека, как тот вид сладострастия, который направлен на самого себя, и он совершенно противоестественен. Но и этого не следует утаивать от подростка. Следует изобразить этот вид сладострастия во всей его омерзительности, сказать юноше, что из-за него человек делается неспособным к продолжению рода, разрушаются телесные силы, человек преждевременно стареет и его умственные способности при этом сильно страдают и т.д.

Можно избежать этих импульсов постоянными занятиями, посвящая ложу и сну не больше времени, чем это необходимо. С помощью различных занятий следует избавиться от мыслей об этом, ибо, оставаясь даже только в воображении, эти мысли отрицательно сказываются на жизненной силе. Когда потребность направляется на представителя другого пола, то ее удовлетворение неизменно связано с преодолением некоторых препятствий; если же она направляется на самого себя, то ее всегда легко можно удовлетворить. Как бы ни были вредны физические последствия этого, нравственность страдает еще больше. Здесь нарушаются границы естественного, потребность искусственно подстегивается, ибо человек не получает никакого подлинного удовлетворения.

Воспитатели старших подростков спрашивают, позволительно ли молодым людям вступать в общение с другим полом. Если выбирать из двух зол наименьшее, то последнее приемлемее, по крайней мере, – это природосообразно, не противоестественно. Созревшего для того юношу природа предназначила стать мужчиной и продолжить свой род, но обязанности, которые по необходимости должен исполнять человек в цивилизованном обществе, не всегда позволяют молодому человеку жениться и воспитывать детей. Иначе он преступает гражданский правопорядок. Поэтому для юноши лучше всего, точнее, его прямым долгом является ожидание того времени, когда он будет в состоянии вступить в законный брак. Тем самым он поступает не только как хороший человек, но и как хороший гражданин.

Молодые люди обязаны с ранних лет научиться должным образом уважать другой пол и стараться снискать уважение последнего своим беспорочным поведением, стремясь таким образом к высшей награде – счастливому браку.

К тому времени, когда подросток вступает в общество, он начинает узнавать также и о различиях сословий и общественном неравенстве людей. Пока он мал, ему совсем не следует давать замечать этого. Нельзя позволять ему никогда и ни в чем помыкать прислугой. Если он видит, что родители отдают приказания прислуге, родителям, пожалуй, следует сказать ему: «Эти люди получают от нас свой хлеб насущный и потому повинуются нам; ты тут ни при чем, стало быть, они не обязаны повиноваться тебе». Но детям и не придет в голову ничего подобного, разве только родители сами внушат им это ложное понятие. Подростку следует указать, что неравенство между людьми есть установление, возникшее оттого, что один человек старался получить преимущества перед другим. Можно потом постепенно сформировать в нем сознание равенства людей вопреки их общественному неравенству.

Необходимо обращать внимание на то, чтобы молодой человек научился

абсолютной самооценке, а не относительной: на основании мнения окружающих. Завышенная оценка другими того, что совсем не составляет подлинного достоинства человека, есть суета сует. Не менее важно также указать ему на необходимость добросовестности во всех делах и на то, чтобы он стремился во всем не казаться, но быть. Следует обратить внимание юноши:

– на то, чтобы любое решение его, к которому он пришел по зрелому размышлению, претворялось им на практике, – в противном случае уж лучше не затевать никаких планов и не принимать окончательного решения;

– и на необходимость умеренности при пользовании внешними благами и терпеливости в работе (*sustine et abstine*);

– и на воздержанность в удовольствиях. Когда человек не ищет одних только удовольствий и готов проявлять терпеливость в трудах, он становится полезным участником общего дела и никогда не знает скуки.

Юноше следует указать также:

– на необходимость жизнерадостности и хорошего настроения, человек живет в радости сердца своего, когда ему не в чем упрекнуть себя;

– на необходимость ровного, спокойного расположения духа. Самовоспитанием можно добиться того, чтобы всегда оставаться человеком оживленным, не отягощающим собой никакого общества;

– на то, чтобы многое в жизни рассматривать как свой неизменный долг. Любой его поступок должен обладать для него ценностью не потому, что он отвечает той или иной его склонности, а потому, что, совершая его, он тем самым исполняет свой долг;

– на необходимость любить других людей, а также помнить о том, что все мы – граждане мира. В нашей душе есть нечто, заставляющее нас принимать интерес не только в самих себе, не только в окружающих нас людях, но и во всеобщем благе. Этот последний интерес следует сделать близким для детей, чтобы он мог согреть им душу. Благо мира должно радовать их даже и тогда, когда оно не приносит выгоды ни их отечеству, ни им лично;

– на то, что наслаждения радостями жизни малого стоят. Только поняв это, человек не будет испытывать ребяческого страха смерти. Молодому человеку необходимо сообщить, что наслаждения обманывают связанные с ними надежды;

– на необходимость, наконец, отчитываться перед самим собой каждый день о том, чтобы иметь возможность в конце жизни подвести итог ее ценности и значения<sup>сххiii</sup>.

## Комментарий

i Фридрих Теодор Ринк был студентом Кёнигсбергского университета с 1785 по 1789 год. В 1792-89 годах был частым гостем за столом Канта. С 1785 по 1801 — приват-доцент, а затем экстраординарный профессор философии и теологии в Кёнигсберге. В 1801 году — проповедник в Данциге, где и умер в 1811 году.

ii Оливье (Olivier), Людвиг (Луи) Генрих Фердинанд (1759–1815), родился недалеко от Лозанны, умер в Вене. Был с 1780 по 1793 г. учителем французского языка в Дессауском Филантропине. Один из первых фонетистов в методике образования. Разработал эффективный способ преподавания на основе звуковых элементов речи. Обучение письму следовало у Оливье за осознанием звукового состава слова. Кант ссылается на книги Оливье «О характере и ценности хороших методов преподавания» и «Искусство обучать чтению и правописанию» (Olivier über Charakter und Wert guter Unterrichts methoden. Leipzig, 1802; Kunst, lesen u. recht schreiben zu lernen. Dessau, 1801).

iii Уход – Wartung. Присмотр, попечение – Verpflegung, Unterhaltung – соответственно.

iv Кант употребляет два термина: Disziplin и (в скобках) Zucht. Последнее слово обозначает у Канта понятие значительно более широкое, чем «дисциплина», наиболее полным и адекватным эквивалентом которого мы считаем «становление поведения» в целом. В этом значении Zucht часто употребляется в «Лекциях». «Дисциплинирование» рассматривается Кантом как «негативная» (не мешающая природе) часть воспитания. Его функция – в подготовке почвы для последующей «позитивной» части воспитания, которая именуется «культивированием» («окультурированием» – за неимением такого существительного в русском языке приходится пользоваться описательным эквивалентом: «обучение вкупе с формированием нравственного облика»).

Не путать с принятым ныне в науке термином «окультурация».

v Понятие «формирование нравственного облика» применяется как контекстуальный эквивалент понятия «Bildung», употребленного здесь Кантом в его узком значении. Более широкое значение («формирование личности в целом») термин приобретает в других случаях, где он переведен как «воспитание, включающее в себя формирование поведения и обучение». Термин Kultur принимает у Канта более узкое значение «нравственного воспитания», «формирования нравственного облика» или «культуры». В этом последнее значение «культура» представляет собой важнейшее понятие в концептуальном базисе кантовой педагогики.

vi Возрастная периодизация и соотношение с нею видов воспитывающих воздействий – чрезвычайно сложная проблема теоретической и практической педагогики, не решенная в науке поныне. Объективная сложность этой проблемы заключается в том, что созревание происходит постепенно, и воспитывающие воздействия должны соотноситься с его постепенностью; но одновременно воспитывающие воздействия могут ускорять и замедлять созревание, что доказывает, в частности, экспериментальное преодоление временной привязанности стадий онтогенеза человека по Пиаже. Из этого противоречия возникает проблема оптимизации функции созревания и развития от стихийного и управляемого приобретаемого опыта, проблема управления приобретением опыта. Эта проблема не может быть решена путем фиксации тех уровней развития, которые ныне устанавливаются под влиянием исторически ограниченного уровня усваиваемой культуры. Вот почему необходимы замеры уровней развития (особенно на ранних этапах онтогенеза), полученных экспериментально в оптимальных условиях, т. е. при максимальном использовании возможностей созревания; сравнение полученных при этом результатов с результатами обычных, значительно менее интенсивных, формирующих воздействий может дать некоторое представление о возможностях

развития и установить "рабочую (не «вечную») периодизацию онтогенеза.

vii Наиболее крупный исследователь природы инстинктов в философии XVIII в. Г.С. Реймарус рассматривал инстинкты как акты поведения, предшествующие индивидуальному опыту и используемые животными одинаковым образом. В начале XIX в. Жан Батист Ламарк выдвинул идею происхождения инстинктов у животных из условий их жизни, окружающих условий их обитания и жизнедеятельности на протяжении истории того или иного вида. Эколого-физиологические исследования XX в. с несомненностью показали, что обязательным компонентом инстинктов при их становлении у животных являются условные, индивидуально приобретенные рефлексы (А.Н. Промптов, Л.К. Крушинский, А.А. Ухтомский и др.). Что же касается человека, то у него к моменту рождения безусловные рефлексы не сформированы и они развиваются только под влиянием внешней среды, только при хорошем уходе. Образование же условно-рефлекторных связей происходит лишь на базе безусловно-рефлекторных. О противоположности инстинктов собственно человеческой природе поведения см. подробно: И. Кант. Идеи всеобщей истории во всемирно-гражданском плане. (1784 г.), положение третье.

viii Ср. «Вероятные начала человеческой истории» (1786 г.), где Кант устанавливает три этапа развития человечества: этап животного состояния людей; этап начала разума и собственно человеческой истории, ставшее возможным благодаря эволюционному развитию воли; этап «культуры» со всеми ее пороками, следующий за периодом «естественного» развития. Философско-историческая концепция Канта стала отправным пунктом для идей об эволюции рода человечества И.Г. Фихте («Основные черты современной эпохи»).

Эволюционизм Канта – одно из оснований его педагогики. Эволюционно-генетический метод Канта определяет и разработку им проблемы целей воспитания, и постановку им вопроса о возможности культурно-исторической рекапитуляции.

ix «Самодисциплина», «самопринуждение», «самообладание», «волевое поведение» – все это синонимичные русские эквиваленты термина Disziplin.

x «Дикость» как «могущественнейшая страсть к необузданной свободе» названа Кантом в «Антропологии с прагматической точки зрения» неотъемлемой чертой нецивилизованных народов.

xi Кант согласен с Руссо в следующем:

1. Педагогика – это вид человеческого знания, основание которой составляют знания о человеке, о его природе. Педагогика пытается иметь дело с сущностью человека, даже берется за влияние на нее, за ее изменение. Стало быть, ей не обойтись без достоверного знания об этой сущности. Она не может поэтому быть, как это нередко пытались сделать, набором мнений и советов. Она обязана исходить из истины человеческой природы.

2) Начинать надо с младенчества. Воспитание должно быть в ранние – основные – годы «негативным», т. е. не мешающим природе.

3) Чтобы воспитание было принято ребенком, необходимы его активность и самостоятельность.

4) Оба подчеркивали взаимосвязь физических процессов с психическими, настаивая на реализации древней максимы: в здоровом теле здоровый дух.

Одновременно Кант критикует Руссо, и они расходятся в следующих пунктах:

1) Кант начисто отрицает руссоистскую идею человека-«робинзона». Человек – общественный «продукт», по Канту.

2) По Канту, основа нравственности и самодисциплина взаимосвязаны. Цель воспитания – не «природный», «естественный» человек, а член рода человеческого, нравственный человек.

3) Кант значительно более историчен, чем Руссо, в трактовке хода исторического процесса: от дикости к цивилизации. Руссо требует обратного движения: от

цивилизации к дикости.

4) У Руссо человек изначально совершенен. Люди его потом портят. У Канта человек выходит из «рук природы» никаким, и потом сам формирует себя.

5) Кант показал недостаточность сочувствия как основы нравственного поведения, разрушив тем самым фундамент теории этического воспитания Руссо.

6) Женевец отверг формальную школу, кенигсбержец видит в школе прекрасное средство формирования характера и борется за совершенствование школы, которая могла бы при известных условиях обеспечить для человечества торжество истины, добра и красоты.

xiiТема «волевого» воспитания – один из лейтмотивов «Лекций», однако педагогическое требование Канта противодействовать эгоистической воле ребенка нет оснований абсолютизировать. Как видно из всего контекста «Лекций», Кант далек от крайностей в решениях вопросов формирования воли. Его идея очень далека от представлений о детстве как об уменьшенной до «детской» казармы. Речь у Канта идет исключительно только об опасностях, кроющихся в поощрении *капризов* детей.

Стремление детей к «необузданности» формируется у детей неправильным воспитанием.

xiiiИдею воспитательных традиций у животных Кант развивал подробно во многих своих произведениях. Ринк в своем примечании к этому месту ссылается на книгу Гиртаннера «О кантовом принципе естественной истории» (Girtanner. Ueber das Kantische Prinzip fuer die Naturgeschichte. Goettingen, 1796. S. 341), где речь идет об обучении львицей львят и т.п. Что касается утверждения Канта об обучении птиц пению, то детальное эколого-физиологическое исследование подтвердило эту гипотезу. Установлено, что обязательным компонентом столь важных инстинктивных актов поведения, как характер пения самцов в брачный период и др., являются индивидуально, опытным путем приобретенным рефлексом. Так, птенец полевого жаворонка, воспитанный вместе с поющим самцом канарейки, по достижении половой зрелости хорошо копирует песни канарейки (см., напр.: Промтов А.Н. Очерки по проблеме биологической адаптации поведения воробьиных птиц. М.; Л., 1956).

xivЭто часто цитируемое положение Канта не противоречит (как могло бы показаться в силу внешнего, т. е. словесного контраста) этической теории Канта об ответственности человека за свой нравственный облик. Дело в том, что воспитание дает человеку, в частности, свободу морального выбора, а стало быть, и ответственность и вменяемость. В понятие воспитания необходимо включить творческую деятельность по переустройству мира и самого себя. При таком понимании «воспитания» с формулой Канта необходимо согласиться.

xvНапомним, что Кант рассматривает два типа культуры: культуру умения и культуру воспитания. Первая необходима для достижения целей, но недостаточна для их выбора. Только вторая культура освобождает волю от деспотизма вождельцев, от прикованности к вещам. В данном контексте «культура» – это нравственность, следовательно, речь здесь идет о результатах нравственного воспитания.

xviЭто – «ключ» к утверждению Канта (в «Антропологии» и в «Религии в границах только разума»), что дурное и злое в «человеческой природе» можно уменьшить, но нельзя искоренить. Кант относит причины «злого начала» в человеке на счет серьезных упущений раннего воспитания.

xviiПод «совершенством человечества» Кант разумеет достижение в будущем справедливого общежития – «правового гражданского общества».

xviiiПедагогический оптимизм Канта составляет органическую часть его системы. В педагогике XIX–XX вв. традиция Руссо – Канта – Гёте – Фихте получила отражение в трудах идеологов «свободного», а затем «нового» воспитания: Э. Кей, С. Френэ, А.

Нил. Они настаивали на том, что, как писала Эллиен Каролина Софья Кей (1849–1926), «мы должны видеть в ребенке залог новых судеб человечества. Всякий камешек, который мы как воспитатели бросаем в зеркальные глубины детской души, будет в течение столетий распространять все более и более широкие круги своего влияния» (Кей, Эллиен. Век ребенка. Пер. с нем. под ред Ю. И. Айхенвальда. - М.: Д. П. Ефимов, 1905. - xxx, 295 с.).

xiИдеал у Канта – регулятивный принцип деятельности. Идеал выступает как прекрасное. Идеал есть высшая цель совершенствования – общества, личности, познания. (Подробно см.: Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах.)

xiiО соответствии идеи истине – см. раздел «Трансцендентальная диалектика» в «Критике чистого разума» (Соч. В 6-ти т. Т. 3. С. 336–340).

xiiiНа эту тему у Куно Фишера (1824–1907) есть ценные замечания: «Так как теперь очень много занимаются Кантом, то немало идет всяческих споров о том, должно ли его учение пониматься в смысле пессимистического или оптимистического взгляда на жизнь. Уже одно то, что такой вопрос ставится и что на него пытаются ответить «да» или «нет», является свидетельством, как мало знают философа. Его учение есть ни то, ни другое, ибо оно вообще рассматривает цель нашей жизни не эвдемонистически.

Цель человеческого бытия в мире состоит в нашем моральном саморазвитии, которое прогрессирует непрерывно, охватывая собою культуру со всей ее работой. Каждая решенная задача включает в себе новые задачи, которые подлежат решению. Здесь нет спокойного счастья, которым мы могли бы наслаждаться, сложив руки, и все-таки только на этом пути свободного саморазвития может быть найдено достойное человека удовлетворение. Его не находят, а завоевывают: «Только тот заслуживает свободы и жизни, кто принужден завоевывать их в каждодневной борьбе» (Гёте).

Удовлетворение не в единичном моменте, но во всем жизненном пути; как в счастье, так и в муках творчества... Не надо никакой магии, чтобы освободить человека от забот и призраков страдания. «Постоянно неудовлетворенный, он находит счастье и страдание в движении вперед» (Фишер, Куно. История новой философии. Пер. с нем. юбилейного изд. Т. 1-8. - Т. 5. Иммануил Кант и его учение. Ч. 2: Система разума на основе критики разума. Пер. Д. Е. Жуковского и О. А. Аносовой. Под ред. [и с предисл.] Д. Е. Жуковского. Спб., Д. Е. Жуковский, 1906. - XVI, 656 с. - С. 599–600).

xivПриродные задатки, нейтральные в нравственном отношении, определяют собой возможность воспитания, ибо дают человеку все необходимое для достижения им совершенства (насколько это доступно индивиду). Возможность эта настолько определена, что Кант использует математический термин «пропорционального» развития задатков, способностей. Так велика эта возможность, что будущее счастливого человечества станет результатом истинного воспитания. Эта возможность – не только идеал, но она и разумна и реализуема. Возможность воспитания, таким образом, есть и актуальность педагогики как сферы достоверного знания, как основания для искусства воспитания по Канту.

xvЗдесь у Канта четко выражена идея социальной природы личности, смысл жизни которой обретается только в жизни рода. Подробнее эта проблема рассматривается Кантом в его работе «О поговорке: "Это хорошо в теории, но не годится на практике"» (1793 г.):

"Таким образом, я осмелюсь допустить, что так как род человеческий постоянно идет вперед в отношении культуры как своей естественной цели, то это подразумевает, что он идет к лучшему и в отношении моральной цели своего существования; и хотя это движение иногда и прерывается, но никогда не прекратится. Мне не нужно доказывать это предположение: доказать должен

противник его. Ведь я опираюсь на свой прирожденный долг: в каждую звене цепи поколений, в котором я (как человек вообще) нахожусь, я обязан – хотя бы и не так, как должен был бы, а значит, и мог бы соответственно требуемым от меня моральным свойствам, – так воздействовать на потомство, чтобы оно становилось все лучше и лучше (возможность чего, следовательно, также должна быть допущена) и чтобы этот долг мог таким образом правомерно передаваться по наследству от одного звена поколений к другому."

xxiv До Канта идею «психогенетического закона» в первом приближении к его формулировке конца XIX в. (Гр. Ст. Холлом и Циллером) выдвигали Лессинг и Гёте. У Лессинга значится: «По тому же самому пути двигаясь, по которому человечество достигает совершенства, должен пройти каждый человек, один раньше, другой позже». У Гёте: «Молодость должна всегда начинаться издалека и, подобно индивидууму, пройти через эпохи мировой культуры» (цит. по кн.: Граборов А.Н. Вспомогательная школа. М., 1923. С. 57).

П.П. Блонский относил Канта наряду с Фребелем и гербартианцами к приверженцам генетического метода в психологии, имея в виду как раз некий зародыш теории рекапитуляции. Эта теория способствовала распространению идеи определяющего значения истории в формировании психики человека. «Без генетического метода нет органического развития детского сознания». «Ребенок сердцем и мыслью сливается с историей родной культуры, в будущем он тогда, наверное, не вандал по отношению к ней, он крепко-накрепко связан с народом, ибо, хотя он и стал выше народа, он питомец его и сознает это. Генетический метод – как мы его понимаем – дает опору образованному человеку, делает для него родину действительно родиной его духа и внушает ему уважение к народу». Воспитанник у Блонского – воспитанник истории, родной культуры. Кант, по Блонскому, стоит у истоков этой идеи.

xxv Из контекста видно, что достижение этой цели лежит только через учет допущенных прошлыми поколениями ошибок и устранение их.

xxvi Воспитание имеет социальную природу и общественное назначение (см. второе основоположение «Идеи всемирной истории» (1784 г.) и рецензию Канта (1785 г.) на вторую часть «Идей к философии истории человечества» И. Гердера). Отсюда ясно, что Кант не переоценивая возможностей воспитания.

Просвещение не может быть создано, оно может только само себя создать. Просветительство не может создать просвещения, просветительство противоречит идеи самостоятельности мышления и лозунгу «осмеливайся думать!». Для беспрепятственного же наступления самостоятельного мышления и самопросвещения необходимо условие: свобода мысли и публичного обмена идей.

Ринк, редактор первого одобренного Кантом издания «Лекций», так разъяснял в своем примечании эту мысль Канта: «Отдельно взятый человек никогда полностью не освободится от недостатков, целиком не избавится сам от своих ошибок, однако для него и особенно для человечества в целом открыта возможность постоянно совершенствоваться. Обычные сетования на мнимое измельчание человека сами по себе являются доказательством прогрессивного движения человечества к добру, ибо эти жалобы могут быть только следствием все более высоких правовых и нравственных требований, из которых исходят сетующие» (Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung / Immanuel Kant. Bes. von Hans-Hermann Groothoff unter Mitw. von Edgar Reimers. - Paderborn: Schöningh, 1963).

xxvii Это предложение из лекций Канта «О педагогике» Л.Н. Толстой включил в свою специальную выборку изречений из кантовских произведений (см. Мысли Иммануила Канта, выбранные Л. Н. Толстым, пер. с нем С. А. Порецкого... М.: «Посредник», 1906. - С. 51).

xxviii Кант не усматривает некой «врожденной» способности к педагогической



деятельности; тем самым он не оправдывает лености в приобретении необходимых для педагогической деятельности знаний и навыков и не лишает потерпевших неудачи в этой деятельности надежды на успех.

Наука педагогики призвана корректировать, профилактировать и компенсировать случайные отрицательные стороны самопроизвольного воспитательного процесса, иначе будет значительно замедлен процесс. Дело не в том, чтобы, оставаясь несовершенными, воспитатели формировали людей лучших, чем они суть сами, а в том, чтобы самим совершенствуясь, способствовать развитию лучшего в молодом поколении, придавать ему силу к ускорению своего развития. Для этого матери и отцы обязаны владеть наукой и искусством воспитания.

Идея педагогического образования матерей (и отцов) имела свою историю. Почти одновременно с Кантом ее активно развивал и пропагандировал И.Г. Песталоцци. Во второй половине XIX в. ее подхватили представители «свободного», а с рубежа века – «нового» воспитания. Эллен Кей считала, что родители сами должны быть учителями – абсолютно все родители – вплоть до окончания ребенком начальной школы (как минимум). Постепенно в педагогике рождается идея специального родительского образования, обязательного в законодательном порядке. В некоторых странах педагогика вводилась в I учебный план средней школы в качестве обязательного предмета. Так, в женских гимназиях в России (введены с 60-х гг. XIX в.), дававших право окончившим семь классов быть учительницами начальной школы, в восьмом, дополнительном педагогическом, классе преподавались педагогика и методика арифметики и русского языка. Выпускницы восьмого класса получали диплом домашних учительниц.

В советской педагогике широко обсуждалась проблема всеобщего педагогического образования (В.Н. Марков, С.М. Ривес, А.М. Гельмонт и др.).

Кант выдвинул великую задачу: создать такую педагогику, которая, опираясь на среду, была бы сильнее ее, оказывала бы более могущественное, неотразимое воздействие на растущего человека, способствуя нравственному и умственному (что взаимно предполагает друг друга) прогрессу человечества. Только тогда педагогика имеет право на существование, если она не только оберегает созданное предшествующими поколениями от разрушения, но и обеспечивает прирост культуры, прирост, без которого невозможно продвижение человечества, к его цели – справедливости и достойной человека жизни, осуществимых только в правовом гражданском обществе.

Вот почему Кант требует от воспитателей, чтобы они ни в коем случае не ограничивались бы «воспроизведением», повторением себя в своих воспитанниках. В целом не согласный с Кантом Жан-Поль (Рихтер), по этому пункту целиком с ним солидарен, с горечью говоря в своем знаменитом романе «Левана», что каждый воспитатель работает над тем, чтобы каждый воспитанник был не чем иным, как повторением его собственного Я. Воспитатель старается, как Лютер стремился обратить всех в лютеран, отпечатать и перепечатать свое изображение на беззащитных и бесформенных мягких детских душах. Дай Бог, чтобы это редко удавалось.

Гениально, хотя и кратко психологию такого воспитателя сатирически изобразил А. С. Пушкин в обращении к семилетнему сыну П.А. Вяземского:

Душа моя Павел,  
Держись моих правил:  
Люби то-то, то-то,  
Не делай того-то.  
Кажись, это ясно  
Прощай, мой прекрасный.

(ПСС. В 10-ти т. Т. 3. Л., 1971. С. 37).

В переводе Л.Н. Толстого, включившего эту фразу в свою специальную выборку изречений из кантовских произведений, это предложение звучит так: «В основе искусства воспитания должны лежать принципы, которые в особенности должны иметь в виду те, которые составляют заранее план воспитания: надо воспитывать детей применительно не к (испорченному) настоящему, а к будущему, возможно лучшему, состоянию человеческого рода, т. е. к идее человечества и его полному назначению» (Мысли Иммануила Канта, выбранные Л. Н. Толстым, пер. с нем С. А. Порецкого... М.: «Посредник», 1906. - С. 51). В этом предложении речь идет не о «хронологическом» будущем, а о преднамеренно и обдуманно создаваемом будущем. Не приспособлять детей к ближайшему обозримому будущему требует Кант, а формировать их как членов идеального правового общества всеобщей справедливости, общества умопостигаемого. Этот своеобразный утопизм Канта имеет в высшей степени радикальный смысл: Кант ставит им перед человечеством дихотомическую альтернативу – или установить такое общество, т. е. реализовать идеал, или отказаться от прогресса, т. е. погибнуть, и третьего не дано.

xxxЕсть один и только один способ эффективно и благотворно воздействовать на детей – это воспитывать себя. Мы должны направить наши усилия, энергию и заботу на то, чтобы создать для ребенка наиболее благоприятную среду, и на то, чтобы воспитать самих себя. Воспитатель должен воспитывать среду и самого себя, для того чтобы развить в ребенке желание самовоспитания. Только непрерывный духовный рост нашей собственной личности, общение с лучшим созданием веков, только это может постепенно сделать нас сколько-нибудь удовлетворительным обществом для наших детей, в которых только таким образом и может возникнуть стремление и сформироваться навык непрерывного духовного роста.

xxxiС этой идеей Канта, поддержанной Гёте, согласуются следующие высказывания Эллен Кей (1900 г.):

«Один остряк спросил, почему-де он должен заботиться о своих потомках, которые ему лично не сделали ничего хорошего. Будущее человечество сделало для нас очень много, открыв необозримые горизонты, вырвав из круга наших будничных стремлений. Оно – залог и материальный субстрат нашего бессмертия. Только в нем мы будем жить после смерти. Через потомство мы можем до известной степени предопределить грядущие судьбы человечества» («Век ребенка»).

Нечего надеяться на самопроизвольные мудрость и величие будущих поколений. Они не родятся автоматически из зла и безумия настоящего. Будущее можно только творить, творить сегодня. Образование имеет право на существование как один из видов теории и практики изготовления будущего.

xxxiiСовершенствование человечества и его совершенство – тот конечный пункт, в котором полностью соединяются философская теория и педагогическая практика, ибо и та и другая стремятся к единой для них цели. Поэтому воспитание, по Канту, не есть взаимодействие воспитуемого только с воспитателем, а есть взаимодействие воспитуемого со всем человечеством. Только при этом условии может правильно формироваться Личность. Идеал человечества остается неизменным и для человечества и для индивида (это – нравственный идеал справедливости для всех людей).

xxxiiiОтрицательный по сути ответ Канта на этот вопрос одиноко противостоит всему Просвещению, уповавшему на благое правление «королей-философов». Смелость этого ответа можно сравнить только с его истинностью.

xxxivИоганн Б. Базедов (1723–1790) – крупный реформатор воспитательно-образовательного дела. В 1768 г. выступил с «Призывом к друзьям человечества», в

котором начертал план национальной школьной системы. В 1770 г. выходит в свет знаменитый учебник «Книга методов для отцов и матерей семейств и народов» Базедова, в составлении которой деятельное участие принимал К.Г. Вольке (1741–1825). Этот учебник педагоги И. Кант положил в основу своих лекций о воспитании в зимний семестр 1776/77 гг. В 1776 г. Базедов открыл Филантропин в Дессау (1776–1793) – одну из первых в мире школ «свободного воспитания», положившую начало влиятельному педагогическому движению в Германии, Швейцарии и других странах – «филантропизму». «Филантропин» в Дессау формировал «граждан мира»; богатые и бедные жили и учились совместно; различия в вероисповедании не принимались во внимание; широко использовалось воспитательное и образовательное действие ручного труда и производственных работ; важнейшим инструментом воспитания считалось усвоение родного языка; профилактика вербализма осуществлялась с помощью натуральной, предметной и изобразительной наглядности; обучение иностранным языкам велось живым устным методом, грамматические штудии отступили на задний план; основные усилия педагогов были направлены на то, чтобы предельно расширить опыт детей и сделать привлекательным умственный и физический труд; особое внимание уделялось физическим упражнениям, здоровью, диете.

Дессауский Филантропин поддерживали самые выдающиеся деятели немецкого Просвещения: Г.Э. Лессинг, М. Мендельсон, И. Изелин, И.В. Гёте, прогрессивные педагоги и общественные деятели. См. также статьи Канта относительно Филантропина.

Кант справедливо опасался, что получив контроль над общественными школами, «правители приспособят личность к цели государства», вытеснив идею гармонического развитого человека задачей подготовки «работника и гражданина». Как актуально звучат эти пророчества, как современен Кант, предвидевший жесткий «контроль над умами», то «управление поведением», которое под разнообразным камуфляжем осуществляют правящие круги в современной школе.

xxxv В подлиннике - Fähigkeiten: не умения и навыки, а шире – именно возможности осуществлять разнообразную деятельность, пользуясь для достижения различных целей множеством способов. Отсюда – «способности».

xxxvi Это означает безграничность числа и степени развития человеческих способностей: рост того и другого пропорционален увеличению разнообразных целей деятельности. Чрезвычайно важны педагогические приложения этого совершенно справедливого замечания: воспитание должно обеспечить развитие общих (т. е. элементарных) способностей, специализирующую комбинацию которых вызовет к жизни цель деятельности. Не нужно воспитывать, положим, музыканта на том лишь основании, что в данном случае имеются музыкальные способности (т. е. возможности), а нужно воспитывать все общие способности, не упуская развития и музыкальных. Тогда человек сможет стать музыкантом, если возникнут предпосылки (в зрелости) к достижению этой цели, а музыкант не будет страдать печально известным «профессиональным кретинизмом».

xxxvii «Утонченность» соответствует умению вести себя в обществе, считаться с людьми и уметь обращаться с ними.

xxxviii Кант подчеркивает этим своим этимологическим экскурсом (не подтверждаемый современным языкознанием) внешний характер механического воспитания, дающего не более, чем «одежду», «личину», а не личность.

xxxix Л.Н. Толстой добавляет к этому месту из «Лекций»: «Действительно, неужели быть нравственным хорошо только потому, что существует другой мир? Не будут ли скорее наши поступки когда-нибудь вознаграждены именно потому, что они сами были добры и нравственны?»

... Неужели можно назвать честным и нравственным того человека, который охотно предался бы своим излюбленным порокам, если бы только его не пугало наказание в

будущем? Не должны ли мы скорее сказать, что такой человек... любит ту выгоду, которую доставляют кажущиеся добродетельными поступки, но самую добродетель ненавидит?

Опыт учит нас, что очень многие, знакомые с учением о загробной жизни и убежденные в ее существовании, тем не менее предаются порокам и совершают низкие поступки и только придумывают средства, как бы хитрее избежать грозящих им в будущем последствий их поведения». (Мысли Иммануила Канта, выбранные Л. Н. Толстым, пер. с нем С. А. Порецкого... М.: «Посредник», 1906. - С. 3–4).

xi Проблема уменьшения количества зла на земле была едва ли не важнейшей, волновавшей Канта на всем протяжении его творческой жизни. Ф.М. Достоевский, глубоко изучавший Канта, рассмотрел эту социально-этическую и социально-психологическую проблему в главном произведении Канта «Критика чистого разума» (1781 г.). (См.: Голосовкер Я. Э. Достоевский и Кант. Размышления читателя над романом «Братья Карамазовы» и трактатом Канта «Критика чистого разума». - М.: Изд-во АН СССР, 1963. - 102 с.)

xii Первая "нормальная школа" (готовящая учителей) была учреждена в Вене в 1771 г. Упомянутый Кантом «план» – это проект аббата Фельбигера (1774 г.).

xiii Здесь говорится о Филантропии в прошедшем времени. Этот институт закрылся в 1793 г. Стало быть, «Лекции» создавались не ранее этой даты? Не обязательно, так как прежде, чем дессауский Филантропин был окончательно закрыт, он долго влачил жалкое существование, уже пережив свои лучшие дни. Поэтому Кант мог говорить о прошлом филантропина, имея в виду эти ушедшие лучшие дни.

xiiii Hofmeister в подлиннике, собственно – гувернеры.

xlv О послушании вообще см. ниже и далее, где Кант подробнее раскрывает опасность послушания, его трудности и пути их преодоления.

xlv Предоставление свободы (первое условие) является необходимой предпосылкой второго и третьего условий. Свобода воли у Канта есть практическая достоверность, – идея, опираясь на которую он боролся с крайностями как жесткого детерминизма, так и индетерминизма. В рецензии на книгу И. Шульца «Опыт руководства к учению о нравственности» (1783). Кант замечал: «В действительности практическое понятие свободы не имеет ничего общего со спекулятивным понятием, которое целиком остается метафизиком. Ведь мне совершенно безразлично, откуда первоначально возникло для меня то состояние, при котором я должен действовать. Я только спрашиваю, что мне нужно теперь делать, и тогда свобода оказывается необходимой практической предпосылкой и идеей, только руководствуясь которой я и могу рассматривать веления разума как действительные. Даже самый упрямый скептик признает, что когда дело доходит до поступков, должны быть отброшены всякие софистические рассуждения из-за видимости, вводящей всех в заблуждение. Точно так же самый решительный фаталист, какой он есть пока предается одной лишь спекуляции, как только речь заходит о мудрости и долге, всякий раз действует так, как если бы он был свободен; и именно эта идея действительно порождает согласующийся с ней поступок, и только она может порождать его. Да, трудно совершенно сбрасывать со счетов человека. ...автор всегда признает свободу мышления, без которой не может быть никакого разума. Точно так же он должен предположить свободу воли в совершении поступков, без которой нет нравственности, если он не хочет быть игрушкой своих импульсов и склонностей и желает в своем честном – в чем я не сомневаюсь – образе жизни поступать сообразно вечным законам долга, хотя он в то же время не признает этой свободы, поскольку свои практические основоположения он не может согласовать со спекулятивными. И хотя такая согласованность до сих пор никому еще не удавалась, этим, право, немного потеряно».

xlvi На этой и предыдущей страницах Кант начал разрабатывать тему

профилактики изнеженности и формирования воли. С его требованиями согласно подавляющее большинство педагогов XIX–XX вв., но наиболее яростно против изнеженности и всего, что незаметно для воспитателя ведет к ней, выступал в нашем веке, несомненно, Дж. Б. Уотсон (см.: Психологический уход за ребенком. Пер. с англ. под ред. Е. В. Гурьянова. 2-е изд. М.: Работник просвещения, 1930. 110 с.). Во многих местах Уотсон целиком следует Канту. Так, на с. 55 указанной книги значится:

«Ребенок должен научиться преодолевать затруднения вне зоркого ока своей матери. Ни один ребенок не должен слышать специальных поощрений, замечаний или одобрений, когда он делает то, что должно быть им сделано».

Свобода, по Уотсону, единственное средство избежать капризности, если только возможно раньше предоставить ребенку в самом деле самому делать все для себя (полностью самостоятельная еда – не позднее 18 месяцев от роду, горшок – 12 мес., уход за зубами – 21 мес., сморкание – 12 мес., полностью одеваться – 4 года и т.д.).

Только тот человек может быть действительно индивидуальностью – личностью, кто имеет определенный режим и кто владеет техникой труда. Человек, не имеющий ни того, ни другого – раб (там же, с. 91). Отрицать это может лишь тот, «кто слишком ленив, туп или предубежден, чтобы изучать детей в их фактическом поведении» (там же). Все это звучит решительно по-кантовски. На этой и предыдущей страницах Кант начал разрабатывать тему профилактики изнеженности и формирования воли. С его требованиями согласно подавляющее большинство педагогов XIX–XX вв., но наиболее яростно против изнеженности и всего, что незаметно для воспитателя ведет к ней, выступал в нашем веке, несомненно, Дж. Б. Уотсон (см.: Психологический уход за ребенком. Пер. с англ. под ред. Е. В. Гурьянова. 2-е изд. М.: Работник просвещения, 1930. 110 с.). Во многих местах Уотсон целиком следует Канту. Так, на с. 55 указанной книги значится:

«Ребенок должен научиться преодолевать затруднения вне зоркого ока своей матери. Ни один ребенок не должен слышать специальных поощрений, замечаний или одобрений, когда он делает то, что должно быть им сделано».

Свобода, по Уотсону, единственное средство избежать капризности, если только возможно раньше предоставить ребенку в самом деле самому делать все для себя (полностью самостоятельная еда – не позднее 18 месяцев от роду, горшок – 12 мес., уход за зубами – 21 мес., сморкание – 12 мес., полностью одеваться – 4 года и т.д.).

Только тот человек может быть действительно индивидуальностью – личностью, кто имеет определенный режим и кто владеет техникой труда. Человек, не имеющий ни того, ни другого – раб (там же, с. 91). Отрицать это может лишь тот, «кто слишком ленив, туп или предубежден, чтобы изучать детей в их фактическом поведении» (там же). Все это звучит решительно по-кантовски.

xlvii Все, что имеет отношение к природе, называется у Канта «физическим»; все, что связано со свободой, называется у него «практическим» или «моральным».

Радикальное разделение «физического» и «практического» было произведено Кантом после 1776 г., даты нового курса лекций о педагогике, в ходе разработки практической системы, занявшей еще не один десяток лет. Это – свидетельство как факта обработки лекций в конце XVIII – начале XIX в., так и отражения в них всей целостной доктрины Кёнигсбергского мыслителя. Из противопоставления «физического» «практическому» следует также, что Кант основывает свою педагогику не только на своем учении об историческом процессе, но и на учении о свободе.

xlviii Фогт (см. введение к настоящей публикации) выбросил этот подзаголовок на том основании, что Кант не дает-де полного описания всех видов воспитания, делая это в последующих разделах. Мы строго придерживаемся текста оригинала, не допуская никаких отступлений от него.

xliv Под «физическим» («природным») Кант разумел далеко не только собственно

тело, но ту часть «души», которая в наибольшей степени зависит от особенностей тела. Понятно, почему он рассматривает формирование характера в данном разделе.

Кант – ратоборец за этический интеллект. Идея этического интеллекта имеет сверхобычное значение для педагогики, ибо она предостерегает от развития умственных сил как самоцели. Чем умнее негодяй, тем он отвратительнее, опаснее и страшнее. Воспитание рассудка, способности суждения и творческого разума выступает у Канта как воспитание характера, как целостное формирование личности, как нравственное становление; он ниже подчеркивает необходимость формирования таких нравственно-интеллектуальных качеств, как бескорыстие и мужество.

Подлинное мышление, призванное познавать истину, не может не быть честным в своем мужестве, интеллектуальная смелость требуется от человека не в меньшей степени, чем бесстрашие от бойца. Смелости в эксперименте и в теоретическом исследовании, ненависти к любой форме самообмана, отвращению к душевной слабости следует учить никак не меньше, чем способности рассуждать.

Современная педагогика целиком отдала воспитательную проблематику первого года жизни ребенка медицине на том основании, что «воспитание младенца совпадает с физическим уходом за ним» (Аксарина Н.М. и др.). Вскрываемая Кантом сложность этой проблематики убедительно свидетельствует о том, что она выходит далеко за только «медицинские рамки» и нуждается в глубокой собственно педагогической разработке.

iiИ очень живучий предрассудок (примеч. Т. Ринка).

iiiСовременная наука разработала смеси, предельно приближенные к женскому молоку; их применяют в необходимых случаях с первых дней жизни ребенка.

iiiiСведения о России Кант черпал из сочинения А.Л. Шлёцера «О безвредности оспы в России и о населении России вообще» (Schlözer. "Von der Unschädlichkeit der Pocken in Russland und von Russlands Bevölkerung überhaupt. Göttingen u. Gotha, 1768). А.Л. Шлёцер (1735–1809) – историк, филолог, статистик, адъютант Петербургской Академии наук. Оказал положительное влияние на развитие русского источниковедения.

livОшибочные цифры. Нормальная температура тела детей – около 37°С с незначительными колебаниями. Кант прав в том, что у детей температура тела несколько выше, чем у взрослых.

lv«То, что сказанное здесь зависит от конкретных обстоятельств и должно восприниматься не буквально, явствует из новейших рекомендаций опытных врачей» (примеч. Т. Ринка).

lviКант совершенно прав. Пренебрежение этим требованием может привести к тяжелому заболеванию – анорексии, отвращению к пище; в большинстве случаев малейшее перекармливание младенца вызывает ухудшение его аппетита.

lviiКантовские идеи о воспитании новорожденных грудных детей во многом согласуются с современными научными данными (организация среды, обстановка, одежда, воспитание, режим, уход, способы общения). Для правильного физического и психического развития ребенка необходимо с первых недель его жизни проводить воспитательную работу, ибо упущенные для воспитательного воздействия первые три месяца жизни наверстываются в будущем с огромным трудом. Это – важнейшие требования психогигиены и психопрофилактики. Основная задача воспитания детей грудного возраста сводится к поддержанию положительно окрашенной настроенности ребенка, своевременному, последовательному развитию у него двигательных умений и речи, развитию правильного восприятия воздействий окружающего мира и выработке некоторых элементов жизненных навыков. Нормальное развитие движений – основное условие нервно-психического развития

(предпосылки очеловечения) и укрепления здоровья детей. Для поддержания радостно-деятельного состояния ребенка в часы бодрствования необходимо создать ему возможность свободно двигаться, обеспечить близость взрослого для организации игры и поддержания радостного настроения и предоставить соответствующие его возрасту игрушки и разнообразные впечатления. Ребенок никогда не должен спать после еды, бодрствуя, он «веселится». В первые два месяца можно не бояться избаловать ребенка, к концу третьего месяца уже надо быть очень осторожными. Здесь возникает важный вопрос перехода от крика полезного к крику вредному.

IviiiНеобходимо отличать крик ребенка, свидетельствующий об испытываемых им неудобствах и(или) болях, от крика-каприза. Педагогика обязана выработать семиотику крика ребенка и надежные способы ее верификации.

IxiКант продолжает разработку проблемы предупреждения нежелательного поведения, справедливо считая его главным содержанием воспитания. Он усиливает акцент на профилактике, напоминая о трудностях перевоспитания.

IxvВ нормальных условиях зрение у детей не полностью развито до восьми месяцев. Длительная остановка взора фиксируется тем не менее уже на втором месяце жизни.

IxiМомент этот, с которого начинается собственно человеческое развитие, становится возможным только под воздействием улыбки окружающих людей. Только в обществе человек становится человеком.

Ixii Речь идет о распространенном во времена Канта в Германии обычае заставлять наказанных детей выражать благодарность, говоря «Большое спасибо!» и целуя руки наказавшего.

IxiiiВыдающаяся вперед своими полями шапочка, которая не позволяет детям при падении повредить лицо.

IxivПримеч. Т. Ринка: «Известно, что великих людей слишком легко и часто намеренно не понимают. Это особенно верно по отношению к Канту. Вот почему я замечу здесь только, что Кант ни в коем случае не намерен требовать, чтобы каждый ребенок изобретал свой собственный алфавит. Кант просто имеет в виду указать на то, как дети действительно и воистину аналитическим способом овладевают чтением и письмом, не осознавая этого сами даже и в старшем возрасте, и как они при известных обстоятельствах могли бы овладеть этими умениями».

IxvО том, что дети, легко играя с крупно вырезанными буквами, открывают способ соединять их в слова и тем самым выучиваются писать, а затем(!) только читать, было известно уже Квинтилиану (I в. н.э.), который в свою очередь ссылался на опыт более древних восточных педагогов. В XX в. М. Монтессори разработала детальную методику самообучения детьми 4–5 лет письму и чтению, с безотказным успехом (производившим на современников впечатление чуда) применяя его на практике.

IxviКант различает привычки и режим. Последний отличается от привычек естественной сменой естественных органических функций.

IxviiВред заключается в невозможности установления режима при подобном образе действий. Оптимальный режим бодрствования и сна детей 0–3 лет в советской науке разработан Н.М. Щеловановым (еда – бодрствование – сон – еда).

IxviiiЕще одно предупреждение об опасностях крайностей в воспитании. Воспитание предстает у Канта как сложнейшее искусство «золотой середины». Это справедливо в приложении к подавляющему большинству педагогических ситуаций и проблем.

Ср. с идеей Ф.М. Достоевского о чувстве меры в общении с детьми: «Излишне болезненно заботясь о детях можно подорвать им нервы и надоест, просто надоест им, несмотря на взаимную любовь, а потому нужно страшное чувство меры... Напротив, именно живя и для других окружающих, изливая и на них доброту

свою и труд сердца своего, Вы станете примером светлым ребенку и вдвое милее Вашему мужу» (Письмо к одной матери, 27, III, 1878 // Вестник Воспитания. Год 5. №1. 1894. С. 3).

Ixix Здесь «физическое» означает природосообразное. Кант учитывает в своих воспитывающих воздействиях специфику природных задатков ребенка, чего впоследствии весьма часто не делал его непосредственный преемник по кафедре И. Гербарт. Последний переакцентировал подавление «диких инстинктов» или «инстинктивной дикости».

Ixx Один из самых важных законов воспитания, если угодно, тайна его успеха: требовать от воспитуемых можно только то, что воспитатель требует и от себя и практикует требуемое в своей жизни. Нарушение этого закона влекут за собой тяжелые последствия: потерю авторитета воспитателя у воспитуемых, формирование в последних лицемерия, приспособительства и др.

Ixxi Кант продолжает разрабатывать проблемы дисциплины и ее формирования. Это – одна из ведущих тем его педагогики.

Дисциплина – это свобода и это полная уверенность в своих силах, своих правах, способностях и возможностях. Дисциплина есть результат, а не средство воспитания; дисциплинированность – качество нравственное; она дается сознанием того, что она защищает и освобождает.

Будучи функцией всего образовательно-воспитательного процесса (и физического, и учебного, и пр.), дисциплина должна проистекать (а не внушаться) из самой жизни растущего (как и выросшего) человека, из ее организации и содержания.

Ixxii Приводящая подчас к аутизму: замкнутости, отходу от общения с окружающими, доминированию внутренних переживаний.

Ixxiii Любовь детей к родителям и учителям нельзя купить ни попустительством, ни восхвалением, ни подарками. Ее нельзя вытребовать. Любовь можно только заработать, заслужить пониманием трудностей и проблем ребенка и тактичной помощью в их преодолении и решении.

Ixxiv Ошибочная этимология Канта. Однако, для собственно педагогического смысла этимология немецкого слова «дерзкий» не имеет значения.

Ixxv Имеются в виду учреждения филантропистов.

Ixxvi Под этим требованием подчинять воображение рассудку лежит развернутая теория воображения – «невидимая часть айсберга». Это требование говорит и о силе и о слабости воображения, и о его необходимости и о таящейся в нем опасности. Все эти идеи основываются на развитой Кантом во всех его трех «Критиках» теории воображения. Подробно последняя рассмотрена Ю.М. Бородаем (Бородай Ю. М. Воображение и теория познания: критические очерки кантовского учения о продуктивной способности воображения. - М.: Высшая школа, 1955. - 150 с. - С. 478), а также П.П. Гайденко и др. специалистами. Мы очень кратко изложили здесь результаты этих исследований.

Кант показал, что целесообразная продуктивная деятельность воображения есть основа сознания и сущность специфически человеческого мышления. Дело в том, что для согласования ощущений, восприятий, образов, всего, что дают нам чувства, с мыслью, необходима деятельность воображения; она же соединяет разрозненные впечатления чувств. Кант писал: «Мы не можем представить себе ничего соединенным в объекте, чего прежде не соединили сами» и в другом месте: «Что воображение есть необходимая составная часть самого восприятия, об этом, конечно, не думал еще ни один психолог. Это происходит отчасти вследствие того, что эту способность ограничивают только деятельностью воспроизведения, а отчасти вследствие того, что предполагают, будто чувства не только дают нам впечатления, но даже и соединяют их и производят образ предметов, между тем как для этого кроме восприимчивости к впечатлениям требуется еще синтез впечатлений».

Поэтому основной продукт деятельности способности воображения есть синтез



созерцаний; деятельность эта активна: это самодеятельность; без нее невозможно никакое знание вообще, совершенно невозможен и самый «ум», т. е. подведение частного под общее – способность суждения. Поэтому само восприятие мира не существует у человека без воображения. «Не глаз как физиологический орган дает нам зрение, видение, но понятие; способность воображения: вот подлинный наш глаз, наше зрение. Без воображения самый совершенный орган зрения слеп. Без воображения вообще не бывает представлений, а есть лишь темная ночь, в которой все кошки серы».

Но воображение должно быть не пустым, не зряшным, оно – сила только при согласовании своем с действительностью. Действительность, практическая деятельность – вот в чем исток психики, по Канту. Единственная возможность проверить истинность результатов продуктивной деятельности воображения – проверить ее как истинную. Отсюда – требования реалистичности воспитания и согласования воображения с рассудком.

Воспитание легко может заглушить в человеке способность воображения и, стало быть, ума и творчества, но может и оторвать воображение от действительности и опять-таки лишить человека ума и полезного творчества. Школа обязана сделать человека практиком, а чтобы стать практиком, он неизбежно должен быть теоретиком; стать теоретиком же значит проверять себя, прежде всего – способность воображения, практикой. Чем шире и основательнее, тем лучше.

Иххvii От наблюдательности Канта не укрылась чрезвычайно важная особенность игровой деятельности детей: ее самоцельность. Педагогика XX в., подсмотрев у игры эту черту, делающую игру эффективнейшим средством усвоения как огромной по объему информации, так и сложных умений и навыков, использовала это свойство при планировании и функционировании «обучающей среды» (см. Бим-Бад Б.М. Проблема «активной обучающей среды» // Педагогика и школа за рубежом, №10, 1971).

Иххviii Стерн, Лоренс (1713–1768). Жизнь и мнения Тристама Шенди, джентльмена. Пер. и примеч. А.А. Франковского. М.:Л., 1949

Иххix Кант критикует модные в его время попытки обучать детей в игре, где это только возможно. Против желания своих современников удалить усилие из учения Кант протестовал во многих своих работах. В «Критике чистого разума» (1781) он замечает, что «многие современные педагоги думают, что они способствуют развитию свободного искусства наилучшим образом удалив из него всякое напряжение и целиком превратив его из работы в простую игру».

Иххx Лихтенберг Георг Кристоф (1742–1799) – натуралист, критик и писатель-сатирик. Кант имеет в виду статьи Лихтенберга в издававшемся им и его другом Георгом Форстером (1754–1794) «Гёттингенском журнале науки и литературы» (1780–1785). Г.К. Лихтенберг, мастер афоризмов (Афоризмы. Пер. Г.С. Слободкина. М., 1964), во многих из них соглашается с Кантом: «Будущее должно быть заложено в настоящем. Это называется планом. Без него ничто в мире не может достигнуть совершенства» (с. 193). «Часто встречаются весьма неглубокие люди, удивительно много знающие. Напротив, то, до чего человек должен дойти своим умом, оставляет в его рассудке след, по которому он может идти и при других обстоятельствах» (с. 194). «Свою обувь, я, правда, не могу себе сам изготовить. Но свою философию, господи, я не позволю себе навязать. Обувь я, пожалуй, и закажу, ее я сам не могу делать» (Д 67). «Философов мало; много магистров, докторов и профессоров философии» (Д 261). «Мы воспитываем наши умы в оранжереях» (Е 99). «В слове "ученый" заключается только понятие о том, что его много учили, но это еще не значит, что он чему-нибудь научился». «Если физиогномика станет тем, чего ожидает от нее Лафатер, то детей станут вешать прежде, чем они совершат преступление, заслуживающее виселицы». «Школьный учитель и профессор выращивают

исключительно виды, а не индивиды» (с. 61). «Если бы только можно было воспитывать детей так, чтобы все неясное становилось для них окончательно и совершенно непонятным!».. «Он торговал чужими мнениями. Это был профессор философии (с. 112) . «Философия Канта, изложенная без кантовских выражений, несомненно, имела бы успех» (с. 185). «Кто не знает ничего, кроме химии, тот и ее знает недостаточно» (с. 38).

Ixxxi Идею педагогической целесообразности соединять труд с мышлением в эпоху Канта глубже всех разрабатывал Гёте, который в «Годах странствования» сделал следующий вывод: «Сущность дела в том, чтобы думать и делать, делать и думать, – это сумма всяческой мудрости, от века признаваемая, от века практикуемая, но не всяким сознаваемая. И то и другое, подобно вдыханию и выдыханию, должно непрерывно сменяться в жизни; подобно вопросу и ответу, одно без другого не должно иметь места; тот, кто поставит себе за правило проверять депо мыслью, а мысль делом, – правило, которое гений человеческого рассудка нашептывает на ушко каждому новорожденному, – тот поможет ошибаться, а если он и ошибется, то скоро снова нападет на правильный путь.

Самое важное – чтобы человек знал досконально и умел выполнять в совершенстве что-либо такое, чего никто другой в ближайшей округе не знает и не умеет выполнить в такой же мере» (Гёте, И. В. Странствования Вильгельма Мейстера, или Отрекающиеся. Пер. с нем. М.: Художественная литература, 1935. — 500 с. - С. 296–297).

Ixxxii Тема пустопорожности и безжизненности знаний, не соединенных со способностью суждения, – постоянная тема Канта; эти знания он остроумно называл «циклопическими», намекая на гигантский рост и одноглазость этих «существ».

Ixxxiii В «Антропологии» Кант связывает эти способности с вопросами, которые они (способности) призваны разрешать: рассудок отвечает на вопросы: что я хочу?, а в теоретической области – что я утверждаю в качестве истинного?; способность суждения – что это такое?, такое ли это, как то?, о чем это?; разум – что из этого следует?

Ixxxiv То есть, к 16–20-летнему возрасту, когда человек заканчивает формирование разума; в дальнейшем он уже не формирует, а совершенствует свои способности (см. «Антропологию»). Внутреннее же совершенство человека состоит, по Канту, в том, чтобы человек пользовался всеми силами (способностями), которыми он располагает, чтобы подчинять их своей свободной воле.

Это указание разворачивается Кантом очень подробно в «Критике чистого разума», где кёнигсбергским философом содержательно раскрыто понятие «ума». Ум, по Канту, есть не что иное, как умение соотносить некоторые общие, усвоенные в ходе образования, пусть самого элементарного, пусть самого высшего, «истины» с фактически складывающимися в жизни и потому каждый раз неповторимыми, каждый раз непредусмотренными, каждый раз неожиданными и индивидуальными стечениями обстоятельств.

Ixxxv *"Мы знаем столько, сколько удержала (наша) память"* (лат.). История педагогики знает две традиции в трактовке природы памяти. Одна традиция, восходящая к Квинтилиану: память есть функция упражнения. Вторая, ярче всех выраженная Гельвецием: память – функция страстей. Кант настаивает на справедливости теоремы, в которой примиряются обе традиции.

Ixxxvi Современная методика преподавания иностранных языков предпочитает сочетать формальное запоминание с реальным общением (или, чаще, его имитацией).

Ixxxvii Т. Ринк добавляет: «Таковые цепи имеют также хронологические таблицы Шлёцера. Кажется, сам Песталоцци – и в своей теории и в своем образе действий – исходит в известной степени из подобного представления о механизмах памяти».

lxxxviii*Для того, чтобы быстро забыть* (лат.).

lxxxixЭто замечание Канта важно также и в отношении актуальной проблемы отбора содержания образования. Кант справедливо требует, чтобы обязательным фундаментом образования было только необходимое. Эллен Кей хорошо сказала о смысле этой необходимости: «Когда я слышу педагогические рассуждения и громкие слова "самодетельность", "индивидуальное развитие", "свободный выбор", – все это напоминает мне музыку при жертвоприношении людоедов. Ибо как только дело доходит до осуществления этих прекрасных идеалов, каждый учитель соглашается ввести в программу своего предмета сокращения и перемены, до смешного ничтожные, сравнительно с теми великими принципами, во имя которых эти изменения предприняты. И в конце концов дети приносятся в жертву ель соглашается ввести в программу своего предмета сокращения и перемены, до смешного ничтожные, сравнительно с теми великими принципами, во имя которых эти изменения предприняты. И в конце концов дети приносятся в жертву методам и системам, экзаменам и оценкам, которыми никто не хочет поступиться».

xc "Мир в картинках Яна Амоса Коменского.

xcіКант создал учебник физической географии (1802). Он придавал ей огромном значении в образовании.

xcіiДо Канта никто из педагогов, сколько нам известно, не рассматривал математику как средство преодолеть противоречие между теорией и практикой. Нам представляется эта идея продуктивной для мотивации обучения математике и связи образования с жизнью.

xcіiiТолько постижение принципов обладает формирующей и развивающей силой. Обобщение в обучении играет решающую роль. Обобщение становится центральной, кардинальной педагогической категорией. Глубокое и серьезное исследование педагогического значения обобщения читатель найдет в книге В.В. Давыдова «Виды обобщений в обучении: логико-психологические проблемы построения учебного процесса» (М., 1972).

Наполнение ума обширными сведениями не слишком тревожит Канта; главное для него – нравственная направленность ума. Канту ясно, что содержание знаний оказывает именно формирующее воздействие на человека, однако менее сильное, чем нравственное воспитание, обеспечиваемое каждодневной жизнью. Так обычно. Но так не должно быть. Педагогика призвана регулировать специальными, преднамеренными, систематическими воздействиями процесс нравственного формирования, так, чтобы добрая воля пронизала собой все содержание ума.

Однако и само воспитание для нравственности и нравственностью черпает свой материал, свое содержание во всем богатстве лучших достижений и традиций общечеловеческой культуры, опыта, науки; главная задача педагогики – использовать этот опыт для формирования долга и становления твердой разумной воли. Детали учебного плана Канта действительно не слишком тревожат, лишь бы в нем содержалась культура общения, опыт правового общежития, мировая мудрость, долг перед человечеством. По Канту, разум – не содержание и не форма знаний, как все, кроме Спинозы, думали до Канта, но – необходимое педагогическое средство интеграции психики, необходимое, но не единственное. Разум, воля и нравственность обязаны совпасть, чтобы человек был человеком. Разум у Канта перестал быть чем-то врожденным, что воспитание призвано лишь развить и усовершенствовать; разум стал тем, чем он является на самом деле – функцией от действия индивида в мире человеческой культуры. В этом смысле можно говорить о функциональности разума в кантовской трактовке.

xcivАбстрактно (лат.), здесь: говоря вообще; всегда.

xcvМаксима – личное правило поведения, вытекающее из всеобщего его принципа (императива).

хсvИмеются в виду не личные примеры как образцы собственного поведения воспитателя, а приводимые воспитателем в качестве «примеров» образы и/или образцы одобряемого им поведения других людей для «назидания» детей.

хсviiКант выступает против крайностей и увлечений, в частности, и в привлечении волшебных сказок к формированию воображения; одновременно он протестует и против «чудес», сказок и прочих продуктов религиозной фантазии, которыми «кишат» библейские сказания и на которых воспитывались несметное число поколений. Эти сказки явно не входят в состав «здоровой пищи», о которой здесь говорится. Но это не означает, что сказки и другие произведения фольклора разных народов вредны для малыша, если только не «пичкать» его этими «сладостями» чрезмерно.

Фантазируя, малыш отдает себе отчет в неких границах вымысла и реальности, сна и действительности. Задача воспитателя – деликатно и чутко помочь ребенку в их разграничении, в установлении более четкого соотношения между ними. Осторожность при этом необходима, во-первых, потому что ребенку дороги его фантазии, в которых он «властвует» над природой и миром, и, во-вторых, потому что эти грани в его сознании все же весьма расплывчаты. (Здесь дает себя знать закон повторения филогенеза в онтогенезе: для малыша, как и для первобытного человека, сон существует вне его.) В-третьих, – потому что слишком «богатая» пища для фантазии, каковую представляют собой ангелы, ведьмы, демоны и русалки, – источник страхов, с коими совершенно необходимо бороться в психогигиенических целях. Сказки не должны, конечно, давать «материала» для страхов. Воспитатель обязан, сохраняя эстетическое обаяние сказок, мифов и историй, одновременно подчеркнуть, что все это придумано людьми, а люди любят и умеют придумывать волшебные истории и это прекрасно, однако же ни раньше, ни сейчас ни ведьм, ни ангелов не существовало. Замечание Канта обращает внимание педагогов на важность этой осторожной воспитательной работы как для умственного, так и нравственного формирования ребенка, равно как и в психо-гигиеническом отношении.

хсviiiРассудок (Verstand) – способность составлять понятия, мыслить в понятиях. В «Пролегоменах» Кант дает следующее краткое определение рассудка: «Специфическая природа нашего рассудка состоит в том, чтобы обо всем мыслить дискурсивно, т. е. в понятиях, следовательно, также – в чистых предикатах».

Способность суждения (Urteilkraft) – способность мышления подводить под понятия конкретные отдельные вещи и явления (познавательная) способность применения правил. «Недостаток способности суждения есть собственно то, что называют глупостью; против этого недостатка нет лекарства» ("Критика чистого разума"). С другой стороны – это специфическая способность судить о прекрасном и о целесообразности в природе («Критика способности суждения»). - *Примеч. А.С. Богомолова.*

Разум (Vernunft) – способность к умозаключениям, выводам, дедукции. Это – собственно творческая познавательная способность – к открытию нового, неизвестного. С помощью разума познаются сущность и причины вещей (der Gründe). Он открывает закономерности и он функционирует в строгом соответствии с закономерностями («судит по основоположениям»). Но в то же время он – и источник диалектики как «логики видимости», рождающейся при его трансцендентном применении.

хсixРечь идет о сократовском методе подведения ученика к истине посредством системы вопросов, принуждающих ученика к познавательной активности.

сСм. диалог Платона «Гиппий Большой». В собственной педагогической практике Кант широко пользовался этим методом. См., напр., «Уведомление о расписании лекций на зимнее полугодие 1765/66 г.».

сiТо есть эстетические чувства, согласно современной терминологии. Эти

«чувства» составляют треть всех способностей души, по Канту. См. «Наблюдение над чувствами возвышенного и прекрасного», и особенно – «Критику способности суждения». Другие две трети – это интеллект и воля. Воспитанию чувств кантовская эпоха уделяла достойное его значения внимание.

Кант всегда подчеркивал, что культура чувств теснейшим образом связана с интеллектом. В работе докритического еще периода – «Наблюдения над чувствами прекрасного и возвышенного» (1764) – он подробно говорил об этой столь важной для организации воспитания связи: «Принято считать полезным только то, что удовлетворяет нашим более грубым чувствам, что может дать нам вдоволь еды и питья, великолепную одежду и домашнюю утварь, а также щедрые пиры, хотя я не вижу, почему бы и все, чего вообще так горячо желают, не отнести к числу полезных вещей... Но как бы там ни было, с теми, кто находится во власти своекорыстия, с этой точки зрения никогда не следует рассуждать о вещах более тонкого вкуса. В этом отношении курица, конечно, лучше попугая, печной горшок полезнее фарфоровой посуды, все проницательные умы мира ничего не стоят по сравнению с крестьянином, а что касается попытки определить расстояние до неподвижных звезд, то с этим можно повременить, пока не придут к согласию, как лучше всего пахать плугом. Глупо, однако, пускаться в подобного рода спор там, где невозможно воспринимать одинаково, поскольку и чувства не одинаковы. И тем не менее человек самых грубых и низменных чувств способен понять, что прелести и приятности жизни, без которых как будто всего легче можно обойтись, привлекают наше самое пристальное внимание и что, если исключить их из числа стимулов, у нас осталось бы мало побудительных причин для столь разнообразной деятельности. Равным образом никто не настолько груб, чтобы не почувствовать, что нравственный поступок, по крайней мере совершенный другим лицом, тем больше волнует, чем дальше он от своекорыстия и чем больше выступают в нем упомянутые благородные побуждения... Человек спокойный и преисполненный корыстолюбивых устремлений вообще не имеет, так сказать, органов для восприятия благородных черт в стихотворении или добродетели героя: он охотнее читает Робинзона, чем Грандисона, а Катона считает упрямым глупцом... При (наблюдении) неморальных явлений нам представляется возможность подметить кое-что в чувстве другого человека, и это дает нам основание с довольно значительной степенью вероятности сделать вывод также и о более высоких свойствах его характера, и даже о свойствах его души. Тот, кто скучает, слушая прекрасную музыку, дает немало оснований предполагать, что красоты стиля и нежные очарования любви будут невластны над ним.

Существует род любви к безделушкам, свидетельствующий о некотором тонком чувстве, но обращенном как раз на то, что противоположно возвышенному. Это вкус к чему-то такому, что требует слишком большого искусства и труда: стихам, которые можно читать слева направо и наоборот, головоломкам, часам в кольцах, очень тонким цепочкам и т.п. Это вкус ко всему, что точно вымерено, педантично расположено по полочкам, хотя и без всякой пользы, например книги, со вкусом и скрупулезностью подобранные в длинные ряды, стоящие в книжных шкафах, и пустая голова, которая глядит на них и не нарадуется; комнаты, разукрашенные наподобие калейдоскопов и необычайно чисто вымытые, и тут же негостеприимный и ворчливый хозяин, в них обитающий. Это вкус ко всему, что редко, как бы малоценно ни было оно во всех других отношениях: лампа Эпиктета, перчатка короля Карла XII, в известной мере также страсть к собиранию монет. Таких лиц можно не без основания подозревать в том, что в области наук они окажутся мечтателями и чудаками, а в сфере нравственности – бесчувственными ко всему, что прекрасно и благородно само по себе.

Было бы, правда, с нашей стороны несправедливо, если бы от человека, не

видящего ценности и красоты в том, что нас трогает и привлекает, отделались заявлением, что он этого не понимает. Дело здесь не столько в том, что усматривается умом, сколько в том, что воспринимается чувством. И тем не менее способности души столь связаны между собой, что по проявлениям чувств можно очень часто судить о способностях ума. В самом деле, тому, кто обладает многими интеллектуальными достоинствами, эти способности были бы ни к чему, если бы он в то же время не имел сильного чувства того, что истинно благородно или прекрасно, поскольку именно такое чувство должно быть побудительной причиной надлежащего и правильного применения помянутых умственных дарований..."

сiiНельзя не согласиться с французским исследователем Дюпруа, замечавшим, что «Кантовское воспитание есть постоянные усилия, добровольное восхождение и постепенная эволюция по направлению к идеалу, подлежащему все более широкому распространению и все большему возвышению» (Duproix, P. Kant et Fichte et le problème de l'éducation, 2me éd. - Paris, 1897. - P. 128).

Кантовская педагогика действительно есть педагогика усилий, усилий, которым в его психологии соответствует понятие воли, в философии – понятие активности, в теории эволюции – понятие свободы воли. Разумная воля Канта – это познание законов мира и господство человека над необходимостью в результате познания, в результате знания необходимости. Эта воля Канта находит средства достижения своей цели в наличном бытии.

Свобода воли предполагает у Канта именно свободу воления, воления, не детерминируемого жестко извне, но активного, подвижного, относительно самостоятельного, противостоящего подчас среде. В этом смысле педагогика Канта есть педагогика воли. Воспитание, чтобы быть эффективным, должно на практике быть деланием, усилием, активностью, в которых и формируется и проявляется воля. Высшим выражением этого аспекта человеческой природы является свобода.

Психология Канта, посвященная главным образом проблемам волевых процессов, является составной частью его педагогики. Речь у Канта идет не просто о тренировке способностей, а о формировании воли, позволяющей согласовать требования жизни с возможностями человека (вспомним, что способности человека создают цели его деятельности).

сiiiКант требует подчинения поведения разуму, т. е. осознанию «всеобщего законодательства», и советует начинать воспитание в этом духе с режимных моментов. Кант имеет в виду сознательное и добровольное послушание.

сivКант решает вопрос о воспитании, которое соотносится с природой, с природными склонностями и интересами ребенка и соединяется с дисциплинирующим воспитанием. Американский историк педагогики Поль Монро прав, утверждая, что Кант первый сказал слово о единстве, о неразрывной целостности обоих видов воспитания. И всякая попытка разорвать это единство приводила в истории педагогика или к казарменно-палочным или к безгранично-вседозволяющим извращениям воспитания.

сvЗдесь Кант соглашается с Ж.Ж. Руссо, развивавшим идею естественных наказаний. В то же время Кант дополняет идею естественных наказаний Руссо, считая их недостаточными; они носят для Канта излишне утилитарный характер: «Те действия хороши, которые полезны». Для Канта (и объективно) главное – не результат поступка, который может быть и не «полезен» для совершающего поступок, а мотивы поведения, его интенция, которая вызвала его к жизни. Только моральность мотивов поведения определяет нравственность поведения.

В педагогическом учении о наказаниях проявилось правовое учение Канта о талионе – справедливом возмездии. Признавая «омерзительность» мотивов поведения из страха наказания, Кант одновременно подчеркивал: «Нельзя, конечно, отрицать, что для того, чтобы направить на путь морального доброго еще

неразвитый или уже одичавший дух, нужны некоторые подготовительные меры – приманивать его выгодой или пугать его лишениями. Но как только эти механические меры, эти помочи произведут хоть некоторое действие, надо непременно вселить в душу чистое моральное побуждение, которое даст ей неожиданную даже для нее силу не только потому, что оно единственное побуждение, которое создает характер (практически последовательный образ мышления по неизменным максимам), но и потому, что оно учит людей ощущать свое собственное достоинство, дает душе силу... найти щедрое вознаграждение за приносимую жертву» («Критика практического разума»).

svi *Рабский образ мысли* (лат.).

sviii *Продажный образ мысли* (лат.).

sviii Рабское послушание – зло безусловное и не знающее исключений; непокорность – не всегда зло. Кант неоднократно подчеркивает, что слепое послушание таит в себе опасности.

six Известны случаи, когда под страхом наказания дети «признавались» в «проступках», которых они не совершали.

sx Кант предупреждает от опасностей, таящихся в забвении или непонимании этого факта. Среди них – и подавление индивидуальности, оригинальности личности, и рождение ненависти, и ослабление воли. Чрезмерным принуждением в детстве уничтожается самая возможность гармонического развития человека, ибо оно невозможно без формирования воли. Стремление навязать ребенку строжайше ограниченный тип поведения исключает единственно целесообразное педагогическое руководство ребенком в его поисках собственного – своего – пути духовного развития. Без соблюдения названного условия вырастает – с абсолютной неизбежностью – человек, легко подчиняющийся чужой воле, которая может быть и весьма «недоброй». Подавление воли – путь к формированию не критичности, а последняя – одна из серьезных предпосылок асоциального, в частности, преступного поведения.

Воспитать социальное чувство можно только одним путем: обращаясь с ребенком, как с существом социальным. Кант ставит в связи с этой проблемой задачу создания «педагогической деонтологии», или учения о педагогическом такте.

sxi *«Мальчик много страдал и многое делал и потел в меру (чтобы победить в соревнованиях)».*

sxii *Терпи и воздерживайся* (лат.).

sxiii Сочувствие – Sympathie, сострадательность – Mitleid. Сочувствие – «нетерпение сердца», жалостливость, не ведущая к акту помощи – реальной помощи, требующей подчас и значительных жертв. Сострадание – это сочувствие, соединенное с желанием помочь; оно активно. Кант называл сострадание «sympathia moralis» – «нравственным сочувствием». Без претворения в реальную помощь сострадание безнравственно, оно безнравственно без «деятельного и разумного благоволения», которому чувства сострадания служат лишь средством.

sxiv *Поспешай медленно* (лат.).

sxv Лозунгом воспитания Кант провозгласил творческую индивидуальность, обладающую продуктивной и доброй волей, а от школьной жизни он потребовал «связывания» души со здоровым, трезвым, основательным и этическим разумом. Свобода есть условие формирования личности, долг есть требование к ней, поведение ее – результат ее формирования.

После Канта образование не может мыслиться просто как передача рутинной информации; всякая попытка представить его таковым отбрасывает обучающего и обучаемых в докантовскую эпоху схоластики и мертвечины средневековья.

sxvi *«Муж, твердо держащийся цели».*

sxvii Долг коренится в природе человеческого общежития – в природе его

антагонизмов и – вместе – необходимости их разрешения. Кант вводил педагогическое требование «воспитания к долгу» на следующем веском основании, о коем он сам (в «Метафизике нравов», §22) писал:

«Глубины человеческого сердца непостижимы. Кто знает достоверно, целиком ли из представления о законе происходят мотивы соблюдения долга, когда они чувствуются сердцем, или этому содействуют многие другие, чувственные побуждения, которые имеют в виду выгоду (или предохранение от ущерба) и при других обстоятельствах могли бы служить и пороку?..

«Разум – понятие, охватывающее все человеческие достоинства. "Живи умом", – в высшей степени плодотворный принцип морали. Тот, кто не хочет с ним согласиться, пусть отправится в дом умалишенных, чтобы убедиться там воочию, путем наблюдения в правильности этого принципа».

Кант различает негативные и позитивные виды обязанностей по отношению к самому себе: «Негативные это те, которые запрещают человеку поступать против цели его природы, стало быть имеют в виду только моральное самосохранение, позитивные же – те, которые предписывают сделать своей целью тот или иной предмет произвола и направлены на самосовершенствование. Оба этих вида долга принадлежат к добродетели в качестве долга воздержания (*sustine et abstine*) или долга свершения; однако и тот и другой – долг добродетели. Первый долг относится к моральному здоровью человека как предмета его внешних чувств и внутреннего чувства, имея целью сохранение его природы в совершенстве (как восприимчивость); другой – к моральному благополучию, которое состоит в обладании способностью, достаточной для всякой цели, поскольку эта способность приобретаема, и к культуре (как деятельному совершенству) самого себя. Первый принцип долга перед самим собой содержится в изречении: «Живи сообразно природе», т. е. сохраняй совершенство своей природы; второй же – в положении: «Делай, себя более совершенным, чем создала тебя природа».

И далее там же:

«Естественные побуждения, относящиеся к животной природе человека суть: а) побуждение, через которое природа преследует цель самосохранения; б) побуждение, через которое она преследует цель сохранения рода; с) сохранение собственной способности к приятному, но все же лишь животному наслаждению жизнью. Пороки, противоречащие здесь долгу человека перед самим собой: самоубийство, протиестественные способы удовлетворения полового чувства и чрезмерное употребление пищи, ослабляющее способность целесообразно использовать собственные силы.

Что касается, однако, долга человека перед самим собой как только перед моральным существом (без учета его животной природы), то этот долг состоит в формальном (элементе) соответствия между максимами воли человека и достоинством человечества в его лице; следовательно, долг человека перед самим собой состоит здесь в запрещении лишать себя преимущества морального существа, состоящего в том, чтобы поступать согласно принципам, т. е. в запрещении лишать себя внутренней свободы и тем самым делаться игрушкой одних лишь склонностей, стало быть вещью.»

схviii «У нас теперь уже появились катехизисы по правам и обязанностям и среди них имеются и весьма полезные. В некоторых школах этой необходимой составной части обучения уже уделяют внимание, но еще многое предстоит сделать, чтобы полностью осуществить на практике эту превосходную идею Канта» (примеч. Т. Ринка).

схix Н. Дебольский писал: «Суровый Кант в противовес Руссо хочет основать свою педагогику на нравственном долге. Только такое деяние заслуживает названия "нравственного", которое предписывается разумом, которое представляется



результатом не случайного побуждения или мимолетного ощущения, а вытекает из сознания долга и совершается с убеждением в своей истинности, и что только такая воля может быть названа доброю, в которой жива решимость сообразовываться во всем с нравственной нормой. Вся педагогика Канта есть педагогика долга. А Песталоцци развивал принцип любви и на нем построил всю свою педагогическую систему. Поэтому Песталоцци прав, а Кант нет».

На самом же деле Кант не противопоставляет долга и склонности: этика Канта не аскетична, не враждебна чувственной природе человека. Долг и потребность – понятия противоположные, но не исключающие их взаимного перехода. Внешняя сторона долга – это потребности, интересы определенной общности – семьи, коллектива и т.д. – до общества в целом, в которую входит личность. Этот интерес предъясняется личности в виде долга, личность принимает это требование как справедливое, и она становится внутренним мотивом ее поведения. Превращение внутреннего требования во внутренний мотив поведения сохраняет внутреннюю сторону долга. Права неотторжимы от обязанностей и именно последние необходимо соблюдать каждому.

Кант считает критерием долга внутренний мотив поведения. Моральный прогресс, может, и должен состояться путем превращения долга в потребность, потребность же изменяется в ходе истории вместе с человеком.

Н.А. Добролюбов писал: «Неужели нравственное достоинство человека, чувствующего сильное поползновение красть, но пересиливающего себя потому, что кража запрещена законом, выше нравственности того, у кого не рождается даже мысли присвоить чужого? Уже не вследствие запрещения закона, а просто по внутреннему отвращению от кражи?» (Избр. филос. произв. Т. 1. М., 1948. С. 213.)

Разберемся в этом случае. Что значит «отвращение к чужому»? Я могу испытывать внутреннее отвращение к краже, именно потому, что во мне живет внутреннее отвращение к преступлению любой нравственности как внутреннего закона. Но вот я голоден, и у меня появляется возможность взять то, что никому не нужно и тем не менее мне не принадлежит, и вот передо мной искушение. Что меня остановит? Страх разоблачения и позора? – Внутреннее чувство долга, и если оно не остановит, то тогда ничто не остановит. Это чувство долга есть совпадение внутреннего побуждения с категорическим императивом. Формирование этого двуединства и есть цель нравственного воспитания: совпадение категорического императива, нравственного закона с потребностью.

Различие принципа счастья и принципа нравственности не есть противопоставление их, и «чистый практический разум» не хочет, чтобы отказывались от притязаний на счастье; он только хочет, чтобы это притязание не принималось во внимание, когда речь идет о столкновении побуждения и долга, только в случае этого столкновения, только при возникновении противоречия между ними.

Счастье личное в известной степени зависит от счастья общего, и в этом вся суть и все содержание категорического императива. Нравственное поведение, по Канту, есть лишь *условие* счастья, но не само счастье. Кант отвергает положение стоиков о тождестве добродетели со счастьем, и в этом он несравненно больший реалист, чем все этики до него. Соблюдение нравственности отнюдь не предотвращает того или иного дискомфорта, «несчастья» в данный момент. Добродетель не может быть абсолютным гарантом, необходимым и достаточным условием личного счастья, но без нее невозможно счастье общественное, и поэтому – опосредствованно – и счастье личное. Человек становится человеком нравственным благодаря обществу, которое делает его человеком, поэтому интересы общества суть его кровные интересы, интересы его настоящего и будущего, интересы его детей.

*сххДары счастья* (лат.).

Человек обязан сам творить свою судьбу, не полагаясь на «судьбу» как случай. Об этом прекрасно сказано у Гёте: «Наш мир соткан из необходимостей и случайностей. Разум человека становится между тем и другим и умеет над ними торжествовать. Он признает необходимость основой своего бытия; случайности же он умеет отклонять, направлять и использовать. И человек заслуживает титула земного бога, лишь когда его разум стоит крепко и незыблемо. Горе тому, кто смолоду привыкает отыскивать в необходимости какой-то произвол, кто хотел бы приписать случаю какую-то разумность и создает себе из этого даже религию. Не значит ли это отказаться от своего собственного разума и открыть безграничный простор своим влечениям? Мы воображаем себя благочестивыми, когда бродим в жизни без обдуманного плана, по воле приятных случайностей, и результату столь неустойчивой жизни даем название божественного руководства» (Гёте. Годы учения Вильгельма Мейстера. Пер. с нем. - М.: Художественная литература, 1935. - 620 с. - С. 81).

Л.Н. Толстой добавлял к этой идее другими выдержками из Канта, подчеркивая наряду с необходимостью самостоятельности и необоснованность самомнения и глупость самодовольства. В частности, Толстой приводил следующий отрывок из Канта: «Наука, совершив свой путь, приходит естественным путем к состоянию скромного недоверия и говорит, недовольная собой: сколько однако вещей на свете, которых я не понимаю. А созревший, благодаря опыту, разум, который становится мудростью, говорит спокойно устами Сократа при виде товаров, выставленных на рынке: сколько, однако вещей на свете, в которых я не нуждаюсь» <...> (Мысли Иммануила Канта, выбранные Л. Н. Толстым, пер. с нем С. А. Порецкого... М.: «Посредник», 1906. - С. 6).

Кантова педагогика стоит на фундаменте ответственности личности перед миром. С идеей ответственности неразрывно связана и проблема совести, совести как суда человека над самим собой, как перманентной самокритики (единственной гарантии внутреннего прогресса человека).

Личность, каковой мыслит себя человек, обвиняющий себя собственной совестью и судящий себя, это – двойное Я, которое должно, с одной стороны, стоять перед судом, доверенном тем не менее ему же самому, с другой стороны, – занимать должность судьи на основе собственного же авторитета.

Это положение нуждается в пояснениях. Обвиняющее Я есть Я, принадлежащее роду, человечеству, то есть Я, осознающее интересы рода в целом. Судимое Я – Я индивидуальной склонности. Обвиняющий и обвиняемый самим собой, – один и тот же человек, притом подвластный закону, который он сам себе устанавливает. Совесть в интерпретации Канта – это не более, чем ответственность человека перед людьми, перед обществом, перед близкими и далекими. Не более, но и не менее того! Понятие ответственности всегда содержится в моральном самосознании как его важнейший компонент. Эта ответственность решительно не нуждается во власти и авторитете ином, кроме как власть и авторитет своего собственного поистине познанного долга.

схxiЛ.Н. Толстой добавлял к этому месту из Канта: «Может ли быть что-нибудь извращеннее, чем то, когда детям, едва вступившим в этот мир, начинают сейчас же говорить о другом мире» (Мысли Иммануила Канта, выбранные Л. Н. Толстым, пер. с нем С. А. Порецкого... М.: «Посредник», 1906. - С. 10).

схxii19 июля 1789 г. Канта посетил в Кёнигсберге молодой тогда Н.М. Карамзин, записавший в своем дневнике в тот же день свою беседу с Кантом как раз на эту тему.

Кант сказал Карамзину: «Человек не может быть никогда совершенно доволен обладаемым. Смерть застает нас на пути к чему-нибудь, что мы еще имеем хотим. Дай человеку все, чего желает, но он в ту же минуту почувствует, что это все не есть все».

Говорил о нравственном законе:

«Назовем его совестью, чувством добра и зла. Но оно есть. Я солгал; никто не знает, кроме меня, но мне стыдно.

Вероятность не есть очевидность, когда мы говорим о будущей жизни; но, сообразив все, рассудок велит нам верить ей. Да и что бы с нами было, когда бы мы, так сказать, глазами увидели ее? Если бы она нам очень полюбилась, мы бы не могли уже заниматься нынешней жизнью и были бы в беспрестанном томлении; а в противном случае не имели бы утешения сказать себе, в горестях здешней жизни: авось там будет лучше. Но говоря о нашем определении, о жизни будущей и пр., предполагаем уже бытие всевечного творческого разума, все для чего-нибудь и все благо творящего, Что? Как? И здесь первый мудрец признается в своем невежестве. Здесь разум погашает светильник свой, и мы во тьме остаемся; одна фантазия может носиться в тьме сей и творить несобытное» (Карамзин Н. М. Избранные сочинения Н. М. Карамзина. Ч. I: 1783-1801. М.: тип. М. Н. Лаврова и Ко, 1884. [2], IV, LX,532 с. - С. 111–112).

сххiii Дети должны знать, по Канту, об ограниченности, недостаточности своего собственного опыта, о принципиальной невозможности исчерпать личным опытом все множество явлений, о коих приходится судить. Это требует постоянного учета меры нашего незнания. Это – профилактика самомнения, самоуверенности и в области мысли и в конкретной деятельности, в поступках.

Тема серьезности, общего серьезного отношения к жизни – лейтмотив кантовой этики. Об этом же у Гёте значит: «Люди слишком беспечны, они не любят обдумывать как следует свои цели и, даже зная их, серьезно к ним стремиться. Они вроде людей, которые имеют понятие о том, что можно и должно построить башню, а для фундамента расходуют не больше кирпича и труда, чем сколько требуется для возведения хижины. Воистину, без серьезного отношения ничто в мире не достижимо, и среди тех, кого мы называем образованными людьми, мы в сущности мало найдем серьезности; я сказал бы, что они берутся за работу и дела, за искусство и даже развлечения с каким-то чувством самосохранения; они живут, точно прочитывают пачку газет, лишь бы сбить их с плеч, и мне всегда при этом вспоминается тот молодой человек, иностранец, в Риме, который вечером в компании с самодовольствием рассказывал, что в этот день он сбил с плеч шесть храмов и две галеры. Человек хочет разное узнать и изучить, и именно то, что меньше всего его касается, не замечая, что голода не утолишь, глотая воздух. Знакомясь с человеком, я первым делом спрашиваю, чем он занимается? и как? в каком последовательности? И ответ на этот вопрос определяет мой интерес к нему на всю жизнь» (Гёте. Годы учения Вильгельма Мейстера. Пер. с нем. - М.: Художественная литература, 1935. - 620 с. - С. 406–407).